

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

# **Diplomová práce**

**Bc. Kateřina Černohousová**

## **Žákovské percepce projevů nekázně ve vyučování na základních školách**

**Pupils' perceptions of the demonstrations of lack of discipline during lessons  
on elementary schools**

**Praha 2013**

**Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.**

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné připomínky a vstřícný přístup v průběhu zpracování této diplomové práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 23. listopadu 2013

.....  
Bc. Kateřina Černohousová

**Klíčová slova:**

Školní kázeň, školní nekázeň, žáci druhého stupně, učitelé, základní škola, výchovný styl, autorita, projevy nekázně, příčiny nekázně.

**Key words:**

School discipline, school indiscipline, second-degree pupils, teachers, primary school, parenting style, authority, symptoms of indiscipline, causes of indiscipline.

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je nekázeň ve vyučovacím procesu na základě vnímání této problematiky žáky druhého stupně. Cílem teoretické části diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu zpracovat pojmový aparát a dále ukázat, jak se v odborné literatuře tematizuje problematika kázně a nekázně ve vyučování u žáků druhého stupně s akcentem především na příčiny nekázně, úlohu učitele a řešení nekázně. Teoretická část obsahuje vymezení pojmu kázeň a percepce. Dále jsou v práci charakterizovány projevy školní nekázně, vybrané příčiny nekázně a kázeňské prostředky. V práci je také kladen důraz na úlohu učitele, především na autoritu učitele, jeho dovednosti a vlastnosti. Také jsou zde stručně popsány vývojové zvláštnosti staršího školního věku ve vztahu ke kázni. Praktická část je vystavěna na dotazníkovém šetření a využití skupinových rozhovorů u žáků osmých a devátých tříd základní školy. Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit pomocí dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají kázeň a nekázeň ve vyučování. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejčastějšími druhy nekázně ve vyučování je nedovolená komunikace a drzost k učitelům. Nejfrekventovanější příčinami neukázněného chování je dle dotazovaných žáků nuda a učitel bez autority. Předcházet nudě se dá dle respondentů především zajímavou činností ve výuce. Respondenti považují za významné pro učitelovu autoritu především jeho důslednost a prosociální chování.

## **Abstract**

The topic of this thesis is the lack of discipline in the teaching process based on the perception of this issue second-degree students. The goal of the theoretical part of the thesis is with support of the professional literature to handle terminology and show what is the definition of the issue of discipline and indiscipline in the classroom of the second degree with an emphasis primarily on the causes of indiscipline, the role of teacher and lack of discipline solutions. The theoretical part contains the definition of discipline and perception. Further, there are characterized terms of school indiscipline, selected causes of lack of discipline and disciplinary means. The paper also emphasized the role of teachers, especially the authority of the teacher, his skills and attributes. There are also briefly described developmental traits of older school age in relation to discipline. The practical part is built on the survey and the use of group interviews with pupils of eighth and ninth grades of primary school. The main aim of the practical part of the thesis is to find out through a questionnaire survey and group interviews, how the pupils of primary schools perceive discipline and indiscipline in the classroom. By the research survey was found that the most common types of indiscipline in the classroom is illegal communications and audacity to teachers. The most frequent causes of unruly behaviour, according to the interviewed students are boredom and a teacher without authority. To prevent boredom by respondents can be especially interesting activities in the classroom. The respondents regarded as a significant for the teacher's authority, especially its consistency and pro social behaviour.

## OBSAH

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1 VYMEZENÍ POJMŮ .....	13
1.1 Vymezení pojmu kázeň.....	13
1.1.1 Funkce kázně.....	13
1.1.2 Druhy kázně .....	14
1.1.3 Školní kázeň.....	15
2 VYMEZENÍ POJMU PERCEPCE.....	16
3 PROJEVY NEKÁZNĚ VE VYUČOVÁNÍ .....	17
3.1 Vybrané faktory a příčiny ovlivňující nekázeň.....	21
4 OSOBNOST UČITELE A JEHO KOMPETENCE .....	26
4.1 Autorita učitele a kázeň.....	29
4.2 Výchovné styly učitele a kázeň.....	32
5 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE VZTAHU KE KÁZNI.....	33
6 ŘEŠENÍ A PREVENCE NEKÁZNĚ VE VYUČOVACÍM PROCESU .....	35
6.1 Trest.....	37
6.2 Odměna .....	40
6.3 Efektivní řízení jako předpoklad kázně ve třídě .....	41
6.4 Zajímavá výuka .....	42
6.5 Vymezení pravidel chování.....	42
6.6 Spolupráce s rodinami žáků .....	44
6.7 Učitel je příkladem pro žáky .....	44
6.8 Etická výchova .....	45
7 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	46
PRAKTICKÁ ČÁST .....	47
8 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ NA TÉMA ŽÁKOVSKÉ PERCEPCE PROJEVŮ NEKÁZNĚ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	48
8.1 Formulace výzkumné otázky .....	48
8.2 Cíl praktické části diplomové práce .....	49
8.3 Terén výzkumu a výběr výzkumného vzorku .....	49
8.4 Použité metody.....	50
8.4.1 Dotazník .....	50

8.4.2 Skupinový rozhovor .....	51
8.5 Etické aspekty empirického šetření.....	52
8.6 Zpracování výsledků dotazníkového šetření .....	52
8.7 Prezentace výsledků z dotazníkového šetření .....	53
8.7.1 Prezentace vyhodnocení identifikačních údajů u dotazníkového šetření .....	53
8.7.2 Prezentace výsledků jednotlivých položek v dotazníkovém šetření .....	55
8.7.3 Shrnutí výsledků z dotazníkového šetření .....	64
8.8 Zpracování výsledků skupinových rozhovorů .....	65
8.8.1 Prezentace výsledků ze skupinových rozhovorů u ukázněných žáků .....	65
8.8.2 Prezentace výsledků ze skupinových rozhovorů u neukázněných žáků .....	68
8.3 Shrnutí výsledků ze skupinových rozhovorů .....	72
8.4 Zodpovězení výzkumných otázek .....	74
8.5 Vyhodnocení cílů šetření.....	77
8.6 Diskuse .....	78
ZÁVĚR .....	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	81
SEZNAM TABULEK .....	85
PŘÍLOHY .....	I
Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky .....	I
Příloha č. 2 – Rozhovory s žáky.....	IV
Příloha č. 3 – Přehled kategorií s obsaženými kódy .....	XII



## ÚVOD

V současnosti často slyšíme, že přibývá kázeňských problémů na českých školách. V životě se setkáváme se stížnostmi dospělých lidí na nevhodné chování dětí, se stížnostmi učitelů na zhoršené chování žáků ve vyučování, starší generace si stěžují na mladší, že za jejich života se děti chovaly lépe. Jak však uvádí Bendl (2004, s. 82) lidská podstata se v průběhu let nemění, mění se pouze prostředí, ve kterém žijeme. Toto prostředí v sobě zahrnuje způsob výchovy, jež uplatňujeme a vzory, které dětem předkládáme a podněty, kterými je stimulujeme. Podíl za to, jak se dnešní děti a mládež chovají, má tedy každý z nás a je dobré neustále si tuto skutečnost připomínat.

### **Současné přístupy k problematice kázně**

Problematikou nekázně se zabývá nejintenzivněji v České republice především Stanislav Bendl z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který kázeňské problémy řeší jako komplexní jev a zabývá se především kázní ve vztahu k interakci učitele a žáka. Ve svých publikacích nahlíží na kázeň z mnoha různých pohledů, popisuje rozličné projevy nekázně, se kterými se setkal ve své pedagogické praxi, podává přehled metod diagnostikování nekázně a také příčin či faktorů, které mohou způsobovat neukázněné chování. V neposlední řadě představuje různé metody a strategie potřebné pro získání a udržení kázně. Provedl také výzkumy, které vykonával především na pražských školách. V těchto výzkumech se zaměřil na závažné kázeňské přestupky jako je drzost, vulgarismus, vandalismus, šikana, rvačky, krádeže, kouření, záškoláctví, alkohol a drogy.

Dále se tématu nekázně věnuje Petr Ondráček z pohledu individuální psychologie A. Adlera. Ve svých publikacích zúročil své zkušenosti nasbírané v Německu. Ondráček považuje za podstatný faktor rušivého chování žáka jeho negativní sebehodnocení. Autor doporučuje komunikovat s dětmi podpůrně a pracovat s pozitivními emocemi žáků. Ve své publikaci Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... podává podněty k rušivému chování těchto forem: neurotické tendence v chování, neklid, nepozornost, nepořádnost, nejistota, obavy, strach, lenivost a vyhýbání se práci, agrese, násilné chování, šikana, lhaní, krádeže a záškoláctví.

Z hlediska kázeňských prostředků se můžeme setkat s knihou Odměny a tresty ve školní praxi Roberta Čapka. Jak z názvu vyplývá, rozebírá v této práci, jak by měl učitel žáka odměňovat či trestat za jeho chování. Dále zde zařazuje otázky mravní výchovy, klimatu školy a třídy.

Ze zahraničních autorů se tematikou nekázně zabývají např. Marie-Thérèse Auger a Christiane Boucharlat. V publikaci Učitel a problémový žák, která vznikla na podkladě zkušeností jich samých, ale i jiných pedagogů z praxe, rozebírají příčiny problémového chování žáků a podávají příklady metod, dle kterých mohou učitelé postupovat při řešení tohoto chování.

Faktem je, že přestože se o nekázni často hovoří jako o stále se zvyšujícím negativním jevu na českých školách jak v literatuře, tak v médiích, není dostatečné množství pramenů, které by se zabývaly nekázní právě z pohledu žáků samotných. V literatuře se nejčastěji rozebírá historie kázně, příčiny nekázně a řešení nekázně. Autoři se neustále citují a tak často zjistíme, že se dočítáme stejné poznatky.

V literatuře se také setkáváme s nekázní v té nejvyhrocenější podobě. Mnoho publikací se zabývá šikanou, krádežemi, vandalismem, závislostmi všeho druhu, násilím nebo záškoláctvím. Myslím si, že mnoho učitelů by spíše uvítalo publikace na řešení běžně se vyskytujících projevů neukázněného chování než vyhroceného rizikového chování, které ve většině případů nemohou vlastními silami bez odborné pomoci zvládnout. Je tedy důležité věnovat se i těmto běžným projevům nekázně, abychom pak následně nemuseli řešit již vyhrocené podoby tohoto chování.

## **Cíl práce**

Diplomová práce je koncipována jako teoreticko-empirická studie, a proto lze formulovat její cíle ve vztahu k poslání teoretické a koncipování výzkumu praktické části. Cílem teoretické části diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu zpracovat pojmový aparát a dále ukázat, jak se v odborné literatuře tematizuje problematika kázně a nekázně ve vyučování u žáků druhého stupně s akcentem především na příčiny nekázně, úlohu učitele a řešení nekázně.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit pomocí dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají kázeň a nekázeň ve vyučování a přispět tak k obohacení teoretické báze problematiky o pohled z druhé, žákovské strany. Hlavní cíl je konkretizován prostřednictvím cílů dílčích.

Dílčím cílem č. 1 je zjistit, s jakými druhy nekázně ve vyučování se žáci osmých a devátých tříd základní školy setkávají a jaké jsou podle jejich názoru příčiny nekázně u žáků osmých a devátých tříd na základních školách.

Dílčím cílem č. 2 je zjistit, zda žáci osmých a devátých tříd vnímají kázeň jako důležitý aspekt efektivní výuky

Dalším dílčím cílem č. 3 je zjistit, jaká je představa žáků o učiteli, který zvládá či nezvládá nekázeň.

Dalším dílčím cílem č. 4 je získat pomocí skupinových rozhovorů hlubší vhled a porozumění pro nejčastěji žáky uváděné postřehy z dotazníkového šetření.

## ***TEORETICKÁ ČÁST***

## 1 VYMEZENÍ POJMŮ

Na začátek je vhodné vymezit základní pojmy týkající se problematiky žákovské percepce nekázně ve vyučování tak, jak budou užívány v této práci. V následujících kapitolách tak vymezím především tyto pojmy: kázeň, percepce a projevy nekázně.

### 1.1 Vymezení pojmu kázeň

Vymezit pojem kázeň není snadné, jelikož jak míní Bendl (2004, s. 19), kázeň je součástí celého našeho života a každý člověk na ní nahlíží odlišně. I přesto, že definovat kázeň není jednoduché, autoři se ve svých definicích neliší a pojímají je velice podobně. Je však důležité, formulovat definici, která by dokázala tento fenomén vymezit. Pro účely práce je tak vhodné definovat kázeň jako *„vědomé dodržování zadaných norem chování. Rozumíme jí tedy vědomé podřízení se zadaným normám, vědomé respektování zadaných norem, předpisů či ustanovení.“* (Bendl, 2004, s. 23)

Podle Bendla (2004, s. 23) je důležité, aby si byl člověk vědom, jak se má chovat a jaká pravidla má dodržovat. Bez tohoto uvědomění by kázeň nebyla zvnitřněná člověkem, a tudíž by se nejednalo o kázeň v pravém slova smyslu. Mohlo by se pak jednat o mechanickou poslušnost. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 122) je dodržování zadaných norem spojeno s respektováním autority. Můžeme tedy shrnout, že kázní rozumíme vědomé dodržování předem zadaných norem.

#### 1.1.1 Funkce kázně

Kázeň plní ve společnosti i své funkce, které jsou nezbytné pro definici kázně. Takové funkce popisuje Bendl (2004, s. 24) následovně:

- orientační – Člověk ví, co očekávat a jak se má chovat.
- ochranná – Člověk má pocit bezpečí.
- existenční – Umožňuje člověku přežít.
- sociotvorná – Je předpokladem pro fungování společnosti.
- výkonová – Zvyšuje výkon práce člověka.

Tyto funkce však budou pro společnost prospěšné pouze se zdravým užíváním kázně, jelikož při nadměrném usilování o kázeň může docházet k potlačování tvořivosti a spontaneity člověka.

### 1.1.2 Druhy kázně

Kázeň je možné třídit podle více hledisek. V pojetí Bendla (2001, s. 105) je tak možné nahlížet na kázeň **z hlediska instituce**, které je součástí. Taková kázeň může být:

- církevní,
- státní,
- vojenská,
- nemocniční,
- dopravní,
- školní,...

Další dělení se týká **nároků na normy jednání a způsobu prosazování** kázně. Z hlediska tohoto je možné zjednodušeně dělit kázeň jako:

- laskavou,
- přísnou,
- mírnou,
- tvrdou,
- hrubou,...

Pokud se jedná o druhy kázně **dle míry ztotožnění se s pravidly**, můžeme se setkat s kázní:

- vynucenou,
- vnější,
- vnitřní,
- dobrovolnou,...

Z výše uvedeného plyne, že druhů kázně je více a tento přehled jistě nevyčerpává další jiná možná členění. Pro účely této práce se však budu zabývat kázní školní, jež se nachází v třídění dle institucí.

### 1.1.3 Školní kázeň

Školní kázeň můžeme definovat na podkladě vymezené kázně obecné, tedy jako „*vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. dalšími zaměstnanci školy.*“ (Bendl, 2005, s. 48)

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 122 - 123) můžeme nahlížet na kázeň v pedagogickém pojetí z různých úhlů pohledu. Kázeň můžeme pojímat jako cíl výchovného procesu, jako prostředek k realizaci vzdělávacího procesu, dále můžeme na kázeň nahlížet jako na něco, co je škodlivým prostředkem, který ničí tvořivost a individualitu samotného žáka.

Škola jako organizace v sobě skýtá, dle mínění Langové a Vacínové (1994, s. 34 – 35), roli pravidel. Pravidla jsou ve škole z důvodů usnadnění plnění výchovně – vzdělávacích cílů a to především k zajištění příznivých podmínek k učení žáků.

Bendl (2004, s. 204) upozorňuje, že dodržování pravidel, která jsou stanovená učiteli, nenese prospěch pouze samotnému žákovi, ale i jeho spolužákům, celé třídě, škole a dokonce i obci, ve které žije a v neposlední řadě také společnosti. Žák se díky kázni snadněji orientuje ve světě a získává důležité mravní hodnoty, které utvářejí jeho osobnost.

Díky kázni však získávají jak žáci, tak učitelé pocit bezpečí a ve škole se následně utváří zdravé sociální klima. Takové bezpečí se týká zejména projevů násilí ze strany ostatních spolužáků.

Bendl (2004, s. 33 - 36) míní, že na bezpečí můžeme nahlížet i ve smyslu výkonovém, kdy učitelé mohou díky kázni vyučovat a nehrozí tak časové ztráty způsobené nekázní a žáci se mnohem více naučí a současně je i jejich prospěch lepší. Kázeň také předchází finančním ztrátám, které mohou zapříčinit žáci agresivním chováním vůči majetku školy. A v neposlední řadě se díky kázni ochraňuje člověk před sebou samým, před možným delikventním chováním. Kázní člověk přispívá ke zdravému rozvoji své osobnosti.

V současné době se mění pojetí kázně jako pasivního dodržování pravidel směrem k utváření kázně aktivní. Znamená to, že „*žák, který plní školní řád, nevyrušuje při hodinách, chová se slušně ke spolužákům a učitelům, ale nezastane se třeba kamaráda, kterému ostatní ubližují, je žák „pasivně ukázněný“.* Pravá („ideální“) kázeň nespočívá jen v tom, že žák nic neprovede, ničeho špatného se nedopustí, ale obsahuje také aktivní moment ve smyslu žákova napomáhání budování kázně a slušnosti ve škole.“ (Bendl, 2011, s. 37)

I přes výčet pozitivních důsledků ukázněného chování žáků ve škole se stále setkáváme s negativními konotacemi kázně, jako něčeho, co omezuje osobnost člověka, co

způsobuje jakousi drezúru chování a usměrňuje toto chování především tresty. Objevují se ohlasy lidí, kteří jakoukoliv kázeň odsuzují a snaží se o velice liberální styl výchovy.

*„Kázeň, poslušnost a školní dozor ovšem nejsou záležitosti, které lze beztrestně odložit na smetiště dějin, protože přivedení žáků k poslušnosti je základem budoucích uvědomělých a odpovědně ukázněných vztahů k druhým a k plnění společenských úkolů.“* (Jedlička a Koťa, 1998, s. 114) Bendl (2004, s. 24) uvádí nutnost kázně ve škole, z důvodu vyššího počtu osob v jedné instituci. Bez kázně by ve škole vládl „chaos“. Řád tak ve škole umožňuje soužití více lidí. Dále také Bendl (2004, s. 205) poukazuje na to, že kázeň je dosažitelná u zdravého jedince, pokud jsou normy a prostředky k dosažení kázně přiměřené jeho vývojovým zvláštnostem, tedy ve vztahu k věku.

*„Ideální školní kázeň vychází z respektu a vzájemné úcty mezi účastníky školního života. Obecně se jeví jako ideální stav, kdy kázeň není pocíťována jako zátěž.“* (Bendl, 2001, s. 243) Ideálním ukázněným žákem je podle Bendla (2004, s. 203) žák, který respektuje stanovená pravidla, buduje pozitivní klima ve třídě a konflikty se spolužáky či učiteli řeší kultivovanou formou.

Je tedy evidentní, že utváření kázně ve vyučování je prospěšné nejen pro pedagogy, ale i pro žáky samotné. Učitelé by měli udržovat ve třídě kázeň. Jde však o to, jakým způsobem tak budou činit. Prosazování kázně za každou cenu není přínosné, pokud k tomu učitel používá násilí a chová se agresivně. Naopak nevyžadování žádné kázně ve třídě plné žáků také není možné. Učitel se tak musí naučit, jak zdravě kázeň utvářet a to především díky své osobnosti, vhodným vedením žáků a chováním k nim samým.

## **2 VYMEZENÍ POJMU PERCEPCE**

Synonymem pro pojem percepce je český výraz vnímání. Vnímáním rozumíme *„proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka. Skládá se z procesů typu: recipování podnětů, porovnávání s dosavadní zkušeností, udělení významu, redukování (filtrování) podnětů, kódování informací, volba reagování, uskutečnění reakce.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 340)

Pokud své vnímání zaměřujeme na poznávání lidí či sociálních skupin, hovoříme podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 269) o sociální percepci. Sociální percepce v sobě také zahrnuje prožívání, uvažování, poznávání a hodnocení. Tato percepce je ovlivňována procesy učení, zkušenostmi nebo očekáváními. Může být tedy často zkreslováno



prvním dojmem, který si utvoříme, stereotypy, přisuzováním různých příčin, antipatií či předsudky. Naopak vnímání může být posíleno sympatií, empatií, identifikací či interpretováním chování druhých.

Jelikož je každý člověk jedinečný, je i vnímání naprosto individuální a tudíž je u každého odlišné. Každý žák vnímá své učitele a jejich chování k nim samým jinak. Žáci díky svému nízkému věku mají jiné zkušenosti a očekávání, než jejich učitelé a mohou problematiku nekázně vnímat odlišně. Pokud tak chceme zjistit, proč jsou žáci při vyučování neukázněni a jaký by měl být učitel, který má ve třídě kázeň, musíme se ptát právě samotných žáků. V práci tak budu používat pojem percepce, neboli vnímání, právě ve smyslu sociální percepce.

### 3 PROJEVY NEKÁZNĚ VE VYUČOVÁNÍ

Nekázeň bychom mohli vymezit jako pravý opak definice kázně. Jde tedy o vědomé nedodržování norem, školního řádu a jiných pravidel zadaných učiteli a ostatními zaměstnanci školy.

Bendl (2005, s. 48) poukazuje na to, že většina autorů v České republice zařazuje do projevů nekázně takové jevy, jako jsou drogy, kouření, alkohol, rvačky, vandalismus a šikana. Ale v některých zahraničních zemích (např. USA) projevy nekázně rozdělují na tyto sociálně patologické jevy a jevy v kategorii „nedostatek kázně“. Tato kategorie „nedostatku kázně“ v sobě zahrnuje nekázeň typu drzosti k učitelům, vulgárnosti, případně nespolupracujícího chování žáků při vyučování.

Ondráček (2003, s. 65) rozlišuje nevhodné chování dle Alfreda Adlera na spíše pasivně rušivé, kam zařazuje děti nesnaživé, závislé na druhých, bojácné a na spíše aktivní rušivé chování, kam zařazuje děti netrpělivé, se sklony k afektům či krutě. U první skupiny může v nepříznivém případě dojít k rozvinutí neurotického chování. U druhé skupiny by se jednalo o rozvinutí delikventního chování za nepříznivých podmínek. Je také nutno podotknout, že učitelé se zabývají spíše žáky aktivně rušícími a tím pádem jsou žáci pasivní ve výuce opomíjeni.

Z hlediska etopedie bychom mohli výše uvedené sociálně patologické jevy zařadit do poruch chování. *„Jako poruchy chování etopedického charakteru jsou označovány nežádoucí projevy různého stupně začínající zlovyky, neposlušností, vzdorovitostí, stupňující se až k negativismu, přidružuje se lhaní, krádeže, útoky a toulání, záškoláctví. Tyto projevy mohou vyústit až k delikvenci.“* (Procházková in Pipeková a kol., 1998, s. 192)

Poruchy chování můžeme rozdělovat dle stupně závažnosti na poruchy disociální, asociální a antisociální. Dle Procházkové in Pipeková a kol. (1998, s. 193) do disociálních poruch zařazujeme takové chování, které je zvládnutelné běžnými pedagogickými postupy, jedná se především o přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost a vzdorovitost. Často se s takovým chováním můžeme setkat např. u dětí v období puberty. Projevy jsou často přechodného rázu a mohou vymizet buď sami, nebo s pomocí odborníků.

Asociální chování je charakteristické především tím, že se již výrazněji odlišuje od společenské normy, ale stále ještě nepřekračuje právní předpisy. Takovým chováním většinou jedinec poškozuje sám sebe. Do této kategorie patří zejména drogová závislost, alkoholismus, kouření, záškoláctví, sebepoškozování a gamblerství. Náprava takového chování je již možná pouze za pomoci speciálně pedagogického přístupu odborníků.

Nejzávažnější stupněm poruchy chování je antisociální chování. Je definováno především tím, že se již jedná o poškozování jak společnosti, tak jedince samotného. Jsou zde zahrnovány veškeré trestné činy, například krádeže, loupeže, vraždy, vandalství a dále vystupňované násilí a agresivita. Náprava je možná pouze pomocí ústavní či ambulantní léčby.

U některých autorů se můžeme setkat s pojmem problémové chování. Auger a Boucharlat (2005, s. 11) poukazují, že můžeme mluvit o „problémových“ žácích. Takovým žákem může být ten, kdo vyrušuje při hodině nebo i ten, který odmítá pracovat. Žák, který vyrušuje, může být během výuky neklidný, konfliktní, provokující či verbálně agresivní. Žák, který odmítá pracovat, se projevuje tak, že neplní zadávané úkoly, nespolupracuje, odmítá komunikovat s pedagogem, když je tázán nebo není připraven na hodiny.

Nekázeň žáků se vyskytuje při vyučování i mimo hodinu. Nejčastěji se můžeme setkat při vyučování s těmito projevy nekázně: *„neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlasité bavení, mluvení bez vyzvání, hlučnost, neposlušnost, podvádění, pokřikování na spolužáka, dopisování si s kamarádem, činnosti nesouvisející s vyučováním, nevhodné poznámky, poždňování spolužáka, bezdůvodné opuštění místa v lavici, pozdní příchody do hodiny, útoky na učitele (doufejme, že zatím jen slovní), zesměšňování učitele, pošklebky, odepření poslušnosti.“* (Podlahová, 2004, s. 95) S nekázní se můžeme dle Podlahové (2004, s. 95) setkat mimo výuku v podobě různých rvaček, šikan, krádeží nebo záškoláctvích.

Jak míní Rotterová (1973, s. 95) ve své publikaci, nejrozšířenější formou nekázně je neposlušnost. Neposlušnost je přímo namířená proti učiteli. Často se můžeme setkávat s přímým odmítáním poslušnosti (žák odmítne jít k tabuli, odmítne vypracovat úkoly zadané učitelem,...). Žáci jsou ve většině případů takového chování k učiteli drzí.

Kyriacou (2004, s. 96) hovoří o nekázni jako o nevhodném chování žáků. Mezi nejčtenější projevy tohoto chování zařazuje:

- komunikaci bez vyvolání,
- hlučnost,
- nevěnování pozornosti výuce,
- odmítání plnění zadaných úkolů,
- opouštění místa bez dovolení,
- vyrušování ostatních spolužáků či
- pozdní příchody do hodiny.

Za méně časté považuje:

- verbální agresi,
- fyzickou agresi,
- drzost,
- vulgarismus,
- odmítání se podřídit autoritě nebo
- vandalismus ve škole.

V současné době bychom mohli polemizovat, zda je drzost, vulgarismus a odmítnutí podřízení se autoritě opravdu méně častým jevem.

Jak poukazuje Bendl (2004, s. 41), formy nekázně se proměňují společně s dobou. S nástupem nových technologií se představují nové podoby nekázně jako je vyrušování při vyučování prostřednictvím mobilních telefonů, herních konzolí, notebooků, tabletů, MP3(4) přehrávačů či různých jiných technických vynálezů.

Bendl (2004, s. 43) uvádí výčet nejčastějších forem nekázně, se kterými se setkal, v rámci svého výzkumného šetření v roce 2006 a hospitací na základních školách. Formy dělí na nekázeň vůči učitelům (škole) a nekázeň vůči (spolu)žákům.

Pro zajímavost můžeme uvést následující formy nekázně, které nebyly zmíněny v rámci nekázně vůči učitelům (škole):

- šikana (řada učitelů zažívá šikanu ze strany žáků),
- poškozování věcí učitelů (propíchnutí pneumatiky u kola, automobilu, poškrábání auta),
- házení zábavné pyrotechniky,
- házení houbou po učitelích (třídě),

- plivání po zábradlí,
- zapomínání úkolů a pomůcek,
- močení po oknech a klikách WC,
- přepisování známek v žákovské knížce,
- používání taháků,
- jízda po zábradlí,
- nahlášení bomby ve škole,
- provokace šířením neidentifikovatelných zvuků a pachů,
- simulantství,
- nepřezouvání se.

V rámci nekázně vůči spolužákům můžeme navíc uvést:

- předbílání ve frontách na oběd,
- úmyslné bojkotování práce ve skupině,
- provokování souseda v lavici,
- odmítání pomoci spolužákům,
- rozšiřování pornografie,
- svádění viny na druhé.

Je velice náročné vyjmenovat veškeré možné projevy nekázně. Jak poukazuje Ondráček (2003, s. 143), každý učitel nahlíží na projevy rušivého chování rozdílně. Co je pro jednoho učitele neukázněné, pro druhého zase být nemusí.

Wiel in Auger a Boucharlat (2005, s. 35) poukazuje na pojem školní anorexie. Pod tímto pojmem si představuje hromadné odmítání školy celou skupinou žáků. Pokud některý z žáků odmítá společně se všemi reagovat stejným způsobem, je následně celou třídou odmítán. V takové třídě je „divný“ ten žák, který chce při vyučování pracovat. Při práci učitele je důležité pracovat s třídní skupinou jako s celkem.

Pokud tedy budu v dalších kapitolách práce psát o nekázni (nevhodném chování, rušivém chování), budu mít na mysli takové projevy nekázně, se kterými se můžeme setkat v zahraničních zemích jako s kategorií „nedostatky kázně“. Z hlediska etopedie bychom tak mohli mluvit o disociálních poruchách chování, tedy o těch poruchách, které jsou nejméně závažné a může je zvládnout i pedagog sám. A zároveň se omezím pouze na nekázeň v rámci vyučovacího procesu.

Samozřejmě je dobré, aby učitelé měli přehled o závažných formách neukázněného chování a věděli, na koho se mohou obrátit, pokud taková situace nastane, ale součástí každé školy by měl být alespoň jeden vystudovaný či vyškolený specialista, na kterého se v těchto případech může učitel obrátit a který mu může poskytnout informace a návody, jak v takových situacích jednat a jak se skupinou žáků pracovat. Bohužel na většině škol je takovým odborníkem (výchovným poradcem, metodikem prevence sociálně patologických jevů) současně i učitel, u něhož ani nelze očekávat, že se bude moci věnovat problémovému chování žáků na sto procent, jelikož už samotné vyučování a příprava na něj je časově náročné.

### 3.1 Vybrané faktory a příčiny ovlivňující nekázeň

Existuje nespočetné množství příčin, které mohou ovlivňovat nekázeň žáků ve vyučování. Nekázeň je multifaktoriálním jevem. Je tedy velice obtížné diagnostikovat pravou příčinu nekázně. Je však užitečné orientovat se v příčinách, které ji mohou ovlivnit. Autoři ve svých publikacích rozlišují mezi faktory a příčinami nekázně.

Bendl (2004, s. 76) však zdůrazňuje, že bychom měli brát v úvahu rozdíly mezi pojmy příčina a faktor. Příčina poukazuje na něco jasně daného, nezpochybnitelného a neměnného. O příčinách mohou hovořit lékaři, když určují diagnózu pacienta. V pedagogických vědách je však vhodnější mluvit o faktorech či vlivech, které mohou nekázeň ovlivnit. Avšak pojem příčiny nekázně je tak hluboce zakořeněný, že je stále v literatuře používán.

Obst (2002, s. 388) rozlišuje tři kategorie faktorů, které mohou ovlivňovat nekázeň:

- biologické faktory – např. různé odchylky stavby a funkce nervové soustavy, poruchy genetické povahy,
- sociální faktory – výchovné vlivy v prostředí rodiny, vlivy party, médií,
- situační faktory – momentální atmosféra ve třídě, událost v předchozí vyučovací hodině, nudná výuka.

S podobným tříděním faktorů se můžeme setkat v monografii Bendla (2005, s. 113), který je ještě rozšířil o:

- „**duchovní**“ faktory – přehnaný liberalismus, chybějící smysl života, hodnotová orientace,
- **biologicko – sociální faktory** – sociální inteligence, citová a sociální zralost,

- **zdravotnicko – hygienické faktory** – výživa, pitný režim, pohyb, spánek,
- **fyzikální faktory** – počasí, podnebí, estetika prostředí,
- **kombinované faktory** – kombinace skupin faktorů,
- **neznámé faktory**.

Obst (2002, s. 390) ještě upozorňuje, že nekázeň žáků může být pouhým projevem sociálního chování. Znamená to, že žáci žijí svým sociálním životem, mají ve škole své kamarády, se kterými mají potřebu komunikovat a sdělovat si své problémy, které ve většině případů nesouvisí s výukou. Tyto projevy pak působí ve výuce rušivě.

Čapek (2008, s. 20 - 28) uvádí následné příčiny nevhodného chování u žáků:

- nedostatky v rodinné výchově,
- nevhodně vedené vyučování – nezajímavá činnost, příliš obtížná látka,..
- osobnost učitelů a jejich chování – pokřivené osobnostní rysy, komplexy pedagogů, syndrom vyhoření, povýšený přístup učitele k žákům,...
- poruchy chování, poruchy učení,
- únava žáků – příliš obtížná látka, pozdní vyučovací hodina, konec školního roku, konec týdne, dlouhá domácí příprava,
- násilí v médiích a počítačových hrách,
- neakceptování nastaveného řádu a pravidel – příliš silný tlak učitele na respektování pravidel, rozvolnění režimu,
- pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem – neadekvátní postoj k žákovi, neadekvátní způsoby vyjadřování, neúcta k žákovi.

Podle Bendla (2004, s. 27-28) můžeme příčiny nekázně rozdělit na vnitřní, vnější a kombinaci vnitřních a vnějších příčin. Vnitřními příčinami označuje dědičnost či fyziologické procesy a vnějšími příčinami výchovu a prostředí.

Dále se zmiňuje o třech paradigmatech, které vykládají představy o příčinách nekázně. Paradigmata jsou následující:

- první paradigma – Příčiny nekázně jsou v individu samém, hrají zde roli jeho špatné vrozené vlastnosti a úmyslná špatná adaptace.
- druhé paradigma – Příčiny nekázně jsou spatřovány ve vnějších silách, které zasáhnou jedince takovými způsoby, jež negativně ovlivní jeho chování.

- třetí paradigma – Na příčiny nekázně je nahlíženo prostřednictvím vzájemného působení mezi jednotlivci a silami prostředí.

Za hlavní příčiny nekázně můžeme považovat podle Bendla (2004, s. 29 - 36):

- Větší dávku vrozené agresivity - Některé výzkumy uvádějí, že nadbytečný chromozom Y způsobuje zvýšenou agresivitu. Tyto výsledky však nejsou jednoznačné.
- Některé formy onemocnění či poruchy chování jako například ADHD – Nekázeň mohou způsobit, jak různá běžná onemocnění (snížení pozornosti, podrážděnost), tak psychické poruchy, poruchy chování a emocí.
- Nedostatky ve výživě dětí – Děti, které mají hlad v důsledku nepřipravené svačiny od svých rodičů, mají sníženou pozornost. Některé druhy potravin mohou zvyšovat agresivitu či naopak mohou dítě utlumit.
- Nedostatečná výchova v rodině – Rodiče si neudělají na děti čas, rodiny citově ochuzené, konflikty mezi rodiči. Podle amerických výzkumů může za nekázeň také extrémně krátká mateřská dovolená.
- Životní prostředí – Agresivita může být zvýšena v důsledku pronikání olova do těla ze vzduchu z výfukových plynů. Dále může nekázeň ovlivnit aktuální stav počasí či roční doba.
- Nekázeň ve společnosti – Chování dětí je ve většině případů odrazem chování dospělých.
- Negativní vliv mediálního násilí – Někteří učitelé upozorňují na tzv. pondělní syndrom, kdy je u dětí zpozorována větší agresivita jako důsledek sledování televize s násilnými pořady či hraní násilných počítačových her.
- Přetíženost dětí – Můžeme se setkat s vyšší podrážděností u dětí, které jsou přetěžovány jak ve škole, tak doma.
- Nuda – Další příčinou je nuda ve škole, kdy učitel vede pro žáky nezajímavou výuku. V současné době plné nových technologií, které jsou pro děti lákavé, musí učitel svou výuku vést poutavě.

Dle Robinsona in Pavelková (2010, s. 221) reagují žáci na nudu při vyučování stažením se do sebe (únik do fantazie), agresivním chováním (vůči učiteli jako zdroji frustrace či vůči spolužákům či předmětům jako náhradnímu zdroji frustrace), avšak nejčastěji se můžeme setkat s rozptýlenou

aktivitou žáků (posílání psaníček, povídání si se spolužáky, hraní si s telefonem,...).

- Vzájemné antipatie mezi žáky či mezi žáky a učiteli
- Nevábné školní prostředí
- Nedostatek pohybu - Odborníci poukazují na tzv. pohybovou deprivaci, kdy v současné době mají děti málo pohybu. Je také poukazováno na to, že dnešním dětem chybí zdravá dávka nebezpečí. Děti si také méně hrají venku a některé děti vozí rodiče všude autem, aby se jim něco nestalo.
- Snaha některých žáků na sebe upozornit – Někteří žáci na sebe chtějí upozornit za každou cenu, a proto provokují učitele, kteří svojí reakcí, ať už je jakákoliv, uspokojí dítěti jeho potřebu „hýbat“ s učitelem.
- Málo učitelů – mužů na základních školách – Ve prospěch učitelů (mužů) ke zlepšení kázně mohou přispět důvody, které se obrací na to, že muži jsou velkorysejší, poskytují vzor mužství, mají fyzickou převahu, mají více času věnovat se žákům, jelikož se nemusí starat o domácnost, umí se chovat jako děti, tudíž si s dětmi lépe „vyhrají“, pro dítě, které prochází pubertou je přijatelnější pokárání od muže.
- Puberta – Nekázeň se často vyskytuje v pubertě, kdy se žáci snaží prosadit sebe sama.
- Testování učitele – Někteří žáci se snaží vyzkoušet u nových učitelů, co si k němu mohou dovolit a kam až je schopen nechat takové chování zajít.
- Nevyhovující atmosféra školy a chování některých učitelů – V některých školách se můžeme setkat s autoritářským chováním učitelů ke svým žákům, učitelé s žáky nekomunikují, děti nutí učit se velké množství látky zpaměti bez vysvětlení, k čemu je to potřeba. Na takové jednání žáci rezignují či reagují nekázně.

Mezi další příčiny nekázně můžeme řadit dle Podlahové (2004, s. 96) pedagoga samotného, který vyučuje nezajímavě, jeho hodina není organizovaná, nekomunikuje se všemi žáky či nehodnotí průběh vyučování.

Další příčinou může být právě učební činnost, kdy látka je pro žáky složitá, nepochopitelná a žáci ji vnímají jako nedůležitou, jelikož neznají cíl vyučování látky nebo jim chybí vysvětlení pro využití vyučované látky v praxi.



Mezi sociální aspekty zapříčiňující nekázeň zařazujeme také neuznání hodnoty vzdělání rodinou či vrstevníky. Nekázeň mohou také způsobit důvody, které vyplývají z prostředí, v němž se žák nachází. Při vyučování se můžeme setkat s rušivým hlukem z ulice, nevábým prostředím třídy nebo může být ve třídě příliš velké teplo i zima, jež nepřispívají k celkové pohodě žáka. A v neposlední řadě se může jednat o příčiny vyplývající z žáka samotného, kdy se jedná o nízkou úroveň myšlenkových operací, špatný postoj k učení, neuvědomování si následků svého chování.

Žák, který je drzý, odmítá spolupracovat a je neposlušný, může být podle Rotterové (1973, s. 129) ovlivněn:

- atmosférou školy – chybí zde řád, porozumění,
- atmosférou rodiny – napodobování nevhodných vzorů, frustrace,
- atmosférou společnosti – obsah masmédií, nevhodné vzory ve společnosti,
- zdravotním stavem,
- interindividuálními vztahy – špatné vztahy žáků s učiteli nebo se spolužáky.

Všechny zmíněné příčiny můžeme ještě doplnit o nízkou sebedůvěru žáků vzhledem ke školní práci či o problémy v emoční oblasti, které zmiňuje Kyriacou (2004, s. 97). Nízká sebedůvěra žáků může být spojena se zažitým neúspěchem v rámci vyučování, kdy následně žák není ochotný plnit další úkoly. Problémy v emoční oblasti mohou znesnadňovat plnění zadaných úkolů, dítě se tak obtížněji přizpůsobuje nárokům vyučujícího. Tyto problémy mohou způsobovat rodiče svoji „výchovou“ (zanedbáváním) nebo spolužáci svým chováním k žákům (šikana). Autor také upozorňuje na to, že pokud chybí negativní důsledky neukázněného chování, žáci se budou i nadále takto chovat, ba dokonce se jejich nevhodné chování zintenzivní.

Dle Ondráčka (2003, s. 35) je jedním z podstatných faktorů neukázněného chování pochybování žáka o vlastní hodnotě. Takový žák se snaží vyhnout selhání a negativnímu hodnocení své osoby. Cílem rušivého chování je snaha vynutit si pozornost učitele a spolužáků, určovat dění ve třídě, potrestat učitele za reálné či domnělé křivdy nebo dokázat učiteli jeho nemohoucnost. Ondráček (2003, s. 43) také upozorňuje, že pokud se žák cítí ve školní třídě bezpečně a nemá strach, že se před ostatními žáky zlostí, nemá potřebu chovat se neukázně. Ve výuce se však setkáváme se srovnáváním a hodnocením výkonu jednotlivých žáků. Pro žáka, který je nejistý se stává taková výuka ohrožující. Žák se snaží výuku přerušit a odpoutat pozornost od dosavadní činnosti. Ziskem se mu následně stává prožitek vlastní důležitosti.

Můžeme vidět, že příčin resp. faktorů nekázně ve vyučování je nepřehledné množství, a proto nemůže existovat jediný přístup, kterým nevhodnému chování zamezíme. Učitel by se měl orientovat v možných příčinách a snažit se správně identifikovat pravý důvod chování žáka. Jedině tak může účinně řešit neukázněné chování žáků.

Jak uvádí Bendl (2004, s. 75 - 78), nesprávným určením příčiny se snahy o řešení nekázně mohou minout účinkem, ale chování žáků se také může zhoršit. Musíme mít na mysli, že stejné faktory nepůsobí stejně na všechny žáky. Učitelovi tedy často nezbyvá nic jiného, než že za používání metody pokus a omyl zjišťuje pravé příčiny žákova chování.

Pokud učitel zjišťuje, co žáka vede k takovému chování, musí spolupracovat s rodinou či jinými institucemi, aby měl o žákovi komplexní přehled. Bez znalosti rodinného prostředí, ve kterém žák žije, má učitel poněkud omezený výběr příčin, jež mohou ovlivňovat neukázněné chování žáka.

#### 4 OSOBNOST UČITELE A JEHO KOMPETENCE

Aby se stal člověk dobrým učitelem, musí dobře ovládat některé dovednosti, mít určité schopnosti a vědomosti a zároveň disponovat vlastnostmi, pro toto povolání potřebnými. Kompetencemi učitele označujeme „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelského profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 129)

Jak uvádí Kořa (2007, s. 15), na učitele je stále více nakládáno nároků při přípravě k této profesi. K úspěšnému vykonávání profese učitele nestačí mít pouhé znalosti k vyučovanému oboru a vést dobře vyučovací proces. Učitel by měl být především osobností a být osobností se nikdo nedokáže naučit.

„*Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ní vstupovat.*“ (Kořa, 2007, s. 16)

Je tedy evidentní, že učitelské povolání není opravdu pro každého. Stále se však setkáváme s názory společnosti, že učitelem se může stát každý. Často studenti chodí na pedagogické školy z důvodu, že se nedostali na obor, který chtěli studovat primárně, tím

pádem ho mohou alespoň studovat v souvislosti s učitelstvím, zájem o žáky však může chybět.

Každý učitel by měl být schopen sebereflexe, která je základem pro uvědomění si motivace k takovému povolání. Podle Langové a Vacínové (1994, s. 41) mohou učitelé odhalit, že motivací k učitelské profesi jim je jejich skrytá tendence organizovat a řídit druhé nebo mít nad lidmi moc. Často se také setkáváme, že volbu kariéry pedagoga ovlivnila rodina. Primární rodina mohla v jedinci vypěstovat takové vlastnosti, které jsou pro toto povolání vhodné – schopnost empatie, citlivost, ohleduplnost či starostlivost nebo jedince směřovat k výběru povolání doporučením pro něj nejvhodnější profese. Můžeme se také často setkat s „děděním“ učitelské profese po jednotlivé generace v rodině.

Solfronk (2000, s. 9) uvádí dle třídění Caselmann, že učitelská odbornost je stavěna na předmětové odbornosti a odbornosti vztažené k těm, které vyučuje. Předmětová odbornost je založena na znalostech vyučovaného předmětu. Typ učitele, který je orientován pouze na předmětovou odbornost, označujeme jako logotropní. Pedotropní učitelský typ je zaměřen na odbornost vyučování. Takový učitel je odborníkem v organizování, vedení výuky a současně zaměřuje svůj zájem na pomoc žákům k překonávání jejich obtíží při výuce i jejich podpoře.

Jaké by tedy měl mít učitel dovednosti, schopnosti a vlastnosti, aby měl ve vyučování kázeň? Bendl (2011, s. 163) podává ve své publikaci výčet hlavních charakteristik učitele, které napomáhají učitelům udržovat kázeň ve výuce.

Tyto charakteristiky jsou následující:

**Přísnost** – Ve smyslu být důsledný. Znamená to, že učitel vyžaduje dodržování pravidel, kterých si se žáky stanovil. Za porušení těchto pravidel následuje trest. Učitel však musí dodržovat pravidla stejně jako žáci. Učitel, který tak nečiní, nemůže dodržování pravidel očekávat ani od žáků.

**Láska** – Učitel základní školy by měl mít rád děti.

**Zajímavá výuka** – Učitelův výklad by měl být poutavý, učitel používá různých metod pro zpestření výuky, motivuje žáky.

**Sebevědomé vystupování** – Učitel dává najevo, že je kompetentní osobou pro toto povolání.

**Humor** – Učitel by měl být vtipný, měl by umět žáky rozesmát, umí si udělat legraci i sám ze sebe. Humor by neměl být namířen proti žákům.

**Spravedlivost** – Učitel se chová stejně ke všem žákům. Je důležité mít na mysli, že učitel nesmí dělat výjimky mezi žáky. Langová a Vacínová (1994, 33) ve své publikaci

uvádějí, že je u učitelů prokázána větší pozornost věnovaná dětem, které mají lepší školní prospěch.

Žáci však velice rychle rozpoznají, co k nim učitel cítí a zda někomu „nadržuje“. Je tedy pravděpodobné, že se u žáků s horším školním prospěchem, kterým není věnována stejná pozornost, vyskytne neukázněné chování. Žáci se tak mohou snažit na sebe upozornit jiným způsobem nebo tímto chováním učitele „trestat“ za jeho nespravedlivý přístup k žákům.

**Dobrá organizace výuky** – Učitel umí dobře řídit výuku, tzv. manažer třídy.

**Asertivní chování** – Učitel se zdravě prosazuje, dbá na dodržování pravidel a sankcí při jejich porušování. Do asertivního chování bychom mohli zařadit i výše uvedenou přísnost (důslednost) a sebevědomé vystupování.

**Učitel je příkladem slušného chování** – Učitel je vzorem pro chování žáků.

**Užívání ukázkujících symbolů** – Za ukázněné symboly můžeme považovat upravenost, čistotu a společenský oděv učitele.

Důležitým aspektem učitele a jeho chování je jeho emoční stabilita. Jak popisuje Vágnerová (2000, s. 237), učitel, který je nevyrovnaný, neustále náladový a nervózní, vyvolává v dětech napětí. Napětí u žáků se tak může ventilovat nevhodným chováním ve výuce.

A jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby byl pro žáky ideálním učitelem? Požadavky na učitelovy vlastnosti se mění postupně s věkem dětí a jsou odlišné od žáka k žákovi. U žáků základních škol se můžeme dle Langové (1992, s. 18) nejčastěji setkat s těmito požadavky na ideálního učitele: Učitel by měl být milý, trpělivý, spravedlivý, měl by být ochoten pomoci žákům, rozumět jejich problémům, mít smysl pro humor, měl by dát žákům určitou volnost, ale zároveň by si měl umět udržet kázeň. Pozitivně je hodnocen také učitelův vzhled, především žákyněmi je kladně hodnoceno mládí učitele, způsob oblékání, komunikativnost a dokonce i rodinný stav učitelů, kdy za kompetentnější k řešení problémů žáků jsou považovány učitelky, které jsou vdané.

Solfronk (2000, s. 10) ve své publikaci uvádí, že výzkumy, které se týkaly úspěšnosti učitelů, neprokázaly závislost mezi věkem, pohlavím, délkou praxe, zdravotním stavem a učitelem, který je úspěšným. Naopak úspěšnost učitele je závislá na jeho sociabilitě, vzdělání, dobrých vztazích a postavením mezi pedagogy na škole, kvalitní komunikaci a vztahy s žáky, odborných znalostech a přiměřeném klasifikování žáků. Mezi vlastnosti podporující úspěšnost učitele patří spravedlnost, zaujetí pro vyučovaný předmět, manažerské schopnosti, optimistické ladění, smysl pro humor a v neposlední řadě láska k dětem.

Každý pedagog by měl být schopen uvědomování si sebe sama. Měl by si být vědom svých kladných a záporných stránek osobnosti a vyhodnotit, zda je schopen této náročné profese. Na základní škole učitel pracuje především s dětmi, které prochází různými vývojovými změnami a jejich jednání je často nezralé. Právě zde by měl být učitel stabilní vyrovnanou osobností. Pedagog by měl napomáhat dětem zvládat jejich bouřlivý vývoj, ukazovat jim cestu životem správným směrem, podporovat je v jejich zodpovědnosti a samostatnosti.

Někdo by mohl podotknout, že by tyto úkony měla zvládat rodina dítěte. V některých případech však svoji funkci neplní a nechává tak svou povinnost vychovávat děti na škole, respektive na učitelích. Učitel tak musí komunikovat i s rozličnými dospělými lidmi, tedy rodiči žáků. V nejlepším případě jsou rodiče ochotni spolupracovat se školou, v horším případě leží povinnosti rodiny vychovávat své děti na „bedrech“ školy. Náplní učitele tak není pouze vzdělávací činnost, ale i činnost výchovná.

#### **4.1 Autorita učitele a kázeň**

S kázní ve škole neodmyslitelně souvisí také učitelova autorita. Autorita učitele je předpokladem pro jeho profesi. Autorita je klíčová pro udržení kázně ve vyučování. Bez autority by ve třídě plné žáků zavládl chaos. A navíc učitel, který má autoritu, je pro své žáky vzorem. Jak bylo už poznamenáno, autorita je založena také na podpoře žáků.

Bendl (2001, s. 80) připomíná, že na vztah mezi kázní a autoritou můžeme nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Tím první je, že učitel, který si udrží kázeň, získává u žáků autoritu. A tím druhým je, že učitel, který má autoritu, má i kázeň. Mohli bychom tedy říci, že autorita a kázeň nemohou jeden bez druhého existovat.

Autoritu bychom mohli definovat jako moc, která je *„uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 25)

Obst (2002, s. 398) definuje autoritu jako vliv, jež získal učitel díky tomu, že žáci, rodiče či veřejnost respektují jeho převahu v určité oblasti a tím pádem se mu dobrovolně podřizují. Moc je založena na přímém donucení, na rozdíl od vlivu.

Šubrt (2005, s. 65) vnímá autoritu jako sociální vztah, ve kterém hrají roli minimálně dva lidé. Musí existovat jedinec, kterému je úcta prokazována a on následně může svůj vliv prosazovat. A druhý jedinec mu tuto úctu prokazuje a vlivu osoby se podřizuje.

Jak připomíná Kučerová (1995, s. 69), autoritu může její nositel lehce ztratit, ale lze ji také získat. Autorita není tedy trvalým vztahem a může se proměňovat v čase.

Můžeme vidět, že definice autorů se liší. Autoři se stále neshodli, zda je autorita pojímána jako moc, vliv či sociální vztah. Co je však jisté, je její sociální dimenze. Autorita existuje pouze ve vztahu lidí. Autoritu nemůže mít učitel sám o sobě, autoritu má učitel pouze ve vztahu se svými žáky, kde si ji musí vybudovat, získat a zároveň udržet. Autorita je celoživotním úsilím učitele a není ničím jednoznačným, co učitel má za každých okolností.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 25) rozlišují autoritu formální a neformální. Formální autorita je založena na postavení ve společnosti a příslušnosti k sociální skupině jejího nositele. Tato autorita není založena na osobnostních charakteristikách nositele. Neformální autorita je založena na osobnostních charakteristikách uznaných ostatními a na pozitivním hodnocení nositele. Tuto autoritu můžeme rozdělit na racionální, která je získaná na podkladě vědomostí a jiných předpokladů k vykonávání určité funkce, nebo charizmatickou, která je dána zvláštními rysy jedince.

Neformální autoritu může podpořit i oblíbenost učitele u žáků. Jak však míní Obst (2002, s. 399), taková obliba učitele není s autoritou totožná, jelikož může být založena na tom, že učitel má na žáky nízké nároky nebo uznává liberální postoje k jejich chování. Obliba učitele je také v úzké souvislosti s oblibou předmětu, který vyučuje.

Tento poznatek by měli brát učitelé v potaz a zabývat se tak motivací žáků k vyučovanému předmětu a především dávat najevo svůj vlastní zájem o svůj předmět. „Právě ve vhodné kombinaci formální a neformální autority vidíme cestu k zdravému rozvoji dítěte, k pozitivnímu vývoji jeho charakteru, mravnosti a samozřejmě též ukázněnosti v kladném slova smyslu, ukázněnosti uvědomělé. I ona v sobě přirozeně obsahuje některé prvky potlačování lidské přirozenosti, prvky nepříjemné – ovšem i ty jsou potřebné pro zdárný vývoj jedince a společnosti.“ (Bendl, 2001, s. 81).

Budování učitelovi autority závisí podle Kyriacoua (2004, s. 99) na těchto čtyřech stránkách role učitele:

**Vyjadřování postavení** – Autorita vyplývá z uznání učitelského statusu společností jako takovou. Někteří rodiče neuznávají učitele a tento svůj postoj přenášejí na děti. Postavení ředitele ve škole také přispívá k většímu uznání autority. Nejzásadnější však je, že se dotyčný chová v souladu se svým statutem. Učitel má díky tomuto postavení různé pravomoce, které žáci nemají. Např. může chodit bez dovolení po třídě, může začít a ukončit rozhovory či jiné aktivity.

**Kompetentní vyučování** – Učitelovu autoritu posilují jeho kompetence vyučovat, to znamená, že učitel má svému předmětu rozumět, dokáže organizovat učební činnost a má o předmět opravdový zájem. Pokud tyto kompetence učitel nemá, žáci to berou jako neúctu k nim samým, jelikož nejsou škole dost dobrými, aby je vyučoval schopný učitel. Žáci pak reagují na neschopnost učitele nekázní.

**Manažerské řízení třídy** – Aby hodina proběhla bez vyrušování žáků a jiného nevhodného chování, musí být stanovena pravidla.

**Účinné řešení případů nevhodného chování žáků** – Pro budování autority učitele je důležité, jak dokáže pedagog řešit nekázeň ve vyučování. Takové řešení musí být účelné a spravedlivé.

Obst (2002, s. 399) připomíná, že neformální autorita může být závislá na těchto třech stránkách učitelské role:

- **Věcná znalost předmětu** – Učitelova odbornost je oceňována především staršími žáky.
- **Učitel umí vyučovat** – tzv. didaktické schopnosti a dovednosti.
- **Přístup k žákům** – Oceňování jsou učitelé přiměřeně nároční, se zájmem o žáky.

Podle Auger a Boucharlat (2005, s. 76) se má učitel jako nositel autority zaměřit na tyto aspekty:

- **Práce na sobě samém** – Učitel má rozvíjet sám sebe, rozšiřovat repertoár nových kompetencí, jež mu pomohou budovat autoritu.
- **Umožnit žákům, aby pracovali také i oni na sobě samých** – Znamená to vést žáky k vlastní zodpovědnosti a samostatnosti.
- **Mít na druhé osoby vliv za podmínek zachování vzájemného respektování** – V opačném případě by se jednalo o vliv založený na nátlaku, příkazech a zákazech. Je tedy důležité se těchto donucovacích prostředků co nejvíce vyvarovat.
- **Důvěřovat sám sobě i druhým** – Učitel by měl být autentický, nehrát si na někoho, kým není. Měl by vědět, že nikdo není neomylný, tudíž i on se může mýlit a nemusí se cítit provinile.
- **Odhalovat nástrahy, jež jsou spojeny s učitelovou mocí** – Musí se umět správně rozhodnout, dokázat pracovat s kolektivem žáků ve třídě.
- **Zamezovat násilí ve třídě a garantovat dodržování společně stanovených pravidel** – Učitel si musí být vědom své moci při působení jako učitel

a zároveň si musí uvědomovat podřízenost sebe samého vůči autoritě, která stojí nad ním.

V souhlase s Pettym (2004, s. 76) je autorita založena na vzájemném respektu mezi učitelem a žákem. Tím je myšleno, že žák si váží učitele díky jeho znalostem, dovednostem a osobnostním vlastnostem. A zároveň učitel respektuje žáka jako jedinečnou osobnost a váží si ho. Učitel takto respektuje každého žáka bez výjimky.

Už samotný výčet požadavků na podporu autority představuje množství nároků kladené na učitele. Je tedy jasné, že pro některé učitele je snazší raději autoritu nebudovat. Tito učitelé budou raději budit v žácích strach, jelikož i tak je možné ve třídě udržet kázeň, či se o ně raději vůbec nezajímat a na kázeň a autoritu rezignovat. Autorita je však pro zdravou kázeň nezbytná.

#### **4.2 Výchovné styly učitele a kázeň**

Dle míry užívání autority učitelem můžeme rozlišovat různé výchovné styly, jimiž pedagog vede své žáky vyučovacím procesem. V každém výchovném stylu se odráží chování učitele k žákům.

Mezi základní výchovné styly řadíme styl autokratický (autoritativní), liberální a sociálně-integrační (demokratický). Toto členění představil Lewin, kterého rozpracovává ve své publikaci Langová (1992, s. 74 - 75):

Autokratický či autoritativní styl se vyznačuje tím, že učitel žákům nedůvěřuje, neustále je kontroluje, nedopřává jim samostatnost a nepodporuje je v jejich iniciativě. Takový pedagog vyžaduje tvrdou kázeň, neukázněné chování trestá a své požadavky nastoluje příkazy, aniž by se podílel na společné práci s žáky. Žáci, kteří jsou vedeni tímto stylem, projevují úzkost, strach, dráždivost a agresivitu. Žáci jsou ukázněni z důvodu strachu z učitele, normy přijímají nekriticky, nerozvíjí se u nich samostatnost a iniciativa. Pokud se učitel chová k žákům agresivně a bez porozumění, je vzorem pro své žáky v takovém chování. Žáci se tak mohou začít chovat stejným způsobem. Takového učitele žáci nemají rádi.

Učitel, který upřednostňuje liberální styl, dává žákům naprostou volnost, žáky nekontroluje, nevede a neúčastní se jejich práce. Rady dává učitel žákům pouze, pokud o ně požádají.



Demokratickým stylem výchovy učitel zaujímá postavení vedoucího skupiny žáků, s žáky spolupracuje, podporuje je, důvěřuje jim, je jim vzorem. Takový učitel vytváří přátelské prostředí třídy a je žáky oblíben.

Mohli bychom říci, že zažité pojmenování autoritativního stylu výchovy je nepřesné. Mnoho lidí si tak spojuje autoritu s negativními konotacemi. Jak upozorňuje Vališová (2007, s. 394), většina pedagogů ztotožňuje autoritu s autoritářstvím, kdy právě autoritářská osobnost se vyznačuje vymáháním poslušnosti pomocí agresivity, zákazů a příkazů. Společnost ztotožnila moc a autoritu a v nejhorším případě moc zredukovala pouze na násilí. Avšak slovo autorita pochází z latinského *auctoritas* a může také znamenat záruku, jistotu, spolehlivost či hodnověrnost. Slovo *auctor* označuje vzor, příklad nebo napomahatele. Základem těchto slov je však pojem *augó*, které představuje slovesa jako zvelebovat, obohatit či podporovat ve vzrůstu.

Podle Holuba a Lyera (1978, s. 89) slovo *auctor* znamená původce, rozmnožovatele. Toto slovo je odvozeno od latinského *augere*, tedy množit, zvětšovat.

Můžeme vidět, že pojem autority se užívá i ve vybrané odborné literatuře v dosti okleštěné podobě, aniž by byl reflektován pozitivní význam tohoto slova. Autorita je však nezbytná pro vedení kolektivu žáků, a pokud tak nebudeme redukovat její význam pouze na násilí, zjistíme, že může být prospěšná k rozvoji vztahů ve skupině. Jelikož se stále můžeme setkat při vzdělávání budoucích pedagogů s Lewinovým členěním výchovných stylů, autoritativní styl tak dává studentům stále znát, že autorita je něčím, co do školy nepatří. Za vhodnější proto považuji oddělení autoritativního a autoritářského výchovného stylu, tak jak to činí například Maccoby a Martin (1995, s. 124).

## **5 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE VZTAHU KE KÁZNI**

Žáci ve starším školním věku, tedy ve věku 11 – 15 let, přicházejí do vývojového období, které nazýváme pubescence. V tomto období dochází k vývojovým změnám tělesným, změnám poznávacích procesů a prožívání. Tyto změny ovlivňují celkovou socializaci dítěte.

Vágnerová (2000, s. 233 - 237) popisuje rozličné změny, které zasahují do pojetí žákovské role. Pro žáky v tomto věku často ztrácí na významu školní prospěch, jelikož je to hodnota, která je prosazována dospělými. Žák je kritický k požadavkům dospělých a už nepřijímá jejich názory zcela automaticky. Pro žáka je důležitý vliv vrstevnické skupiny.

Pubescenti také zpochybňují význam školních znalostí, pokud je považují za nesrozumitelné a nemají pro ně žádný smysl. Aby byl žák vnitřně motivovaný k osvojování školní látky, musí mít jasný důvod, proč se má učit. Zjednodušeně řečeno, učitel by měl vysvětlit žákovi, k čemu mu dané učivo „v životě bude“.

Žák je často motivován i budoucím studiem. Více se v osvojování vědomostí snaží ti, kteří potřebují dobré známky či vědomosti k přijímacím zkouškám. Můžeme se tedy domnívat, že konání přijímacích zkoušek středními školami přispívá ke snaze žáků získat dobrý prospěch ve škole a tudíž se chovat i ukázněně.

Učitel je žáky v tomto věku kritizován. Jeho autorita je přijímaná na základě jeho znalostí, dovedností, schopností či vlastností, ne proto, že je učitel a měl by se respektovat. Respektován je také učitel, který výrazně nezdůrazňuje svou moc a postavení a pojímá žáky jako rovnocenné partnery.

Některé učitele může dráždit i gestikulace, grimasování či tón hlasu dospívajícího. Někdy tímto způsobem žák zdůrazňuje svou pozici nebo jsou tyto projevy pouhým důsledkem tělesného zrání. Ve vztahu k učiteli může hrát i svojí roli výška žáka, kterou se žák alespoň na symbolické rovině učiteli „vyrovnává“.

Dle Ondráčka (2003, s. 108-109) je vhodné, aby učitel chápal, že každý žák prochází vývojovým obdobím pubescence, které je spojeno s prosazováním sebe sama, vlastních přesvědčení a následným zpochybňováním stávajících jistot. Učitel by se měl umět vcítit do žakovy situace a vzpomenout si na svá léta v tomto období.

Pro pedagoga je velice obtížné nenechat se strhnout provokacemi žáků, kteří chtějí na sebe upozornit za účelem boje o to, kdo je ve vyučování „pánem“. Učitel by s žáky ve starším školním věku měl jednat jako s partnery, ve smyslu spolupráce a spoluutváření uspokojivého klimatu ve vyučování. Žákům imponuje učitel, který je bere vážně, podporuje je, je k nim otevřený, komunikuje s nimi, je důsledný, spolehlivý, důvěryhodný, pozitivně laděný, stabilní ve svém jednání a emocionalitě.

Je tedy pravdou, že učitel, který chce vyučovat na druhém stupni, má před sebou nelehký úkol. Dospívající žáci zpochybňují autoritu učitele více než v jakémkoliv jiném období povinné školní docházky. O to více musí být učitel, který pracuje s touto věkovou skupinou dětí, vyrovnanou osobností se stabilními emocionálními projevy a chováním.

## 6 ŘEŠENÍ A PREVENCE NEKÁZNĚ VE VYUČOVACÍM PROCESU

Neukázněné chování při vyučování můžeme řešit mnoha způsoby. Mezi základní způsoby řešení nekázně patří trest a odměna, ale zároveň můžeme nekázni předcházet pomocí preventivních metod využívaných ve vyučování. Jak už bylo uvedeno výše, vždy je důležité zjistit, z jakého důvodu se žák takto chová. Pokud vyloučíme biologické faktory, jež mohou být příčinou nevhodného chování a učitel je bez odborné pomoci lékařů, psychologů či psychiatrů sám nevyřeší, naskytá se nám prostor pro řešení neukázněného chování, jehož projevy jsou většinou zvládnutelné i samotnými pedagogy.

Neukázněné chování můžeme dle Bendla (2005, s. 281) řešit pomocí tohoto zjednodušeného postupu:

- Nejprve by měl učitel rozpoznat neukázněné chování. (Je to velice subjektivní proces, jelikož každý učitel posuzuje nevhodné chování odlišně.)
- Poté by učitel měl zjistit, jaké příčiny vedou žáka k tomuto chování.
- Nakonec by měl volit vyvážené řešení nekázně za pomoci kombinace různých prostředků. Takové řešení může konzultovat s odborníky (výchovný poradce, psycholog,...).

Učitel se také může při řešení kázeňských problémů inspirovat metodou Canterových s názvem Asertivní kázeň. Tuto metodu popisuje Cangelosi (1994, s. 47). Učitelé se chovají k žákům asertivně. To znamená, že jsou otevření, přímí, spontánní a přiměřeni, kladou na žáka požadavek, „trvají si na svém“. Učitelé vymezí chování, které nebude tolerováno a chování, které po žácích vyžadují. Vyžadované chování povzbuzují a nevhodné chování eliminují. Vypracují si plán na povzbuzování a eliminaci chování a tento plán důsledně dodržují. Spolupracují s rodiči žáků, ostatními pedagogy a jinými odborníky.

Pro výchovu ke kázi, efektivní volbu kázeňských prostředků a jejich aplikaci předkládá Bendl s oporou o tradici (2005, s. 250 - 254) seznam zásad. Učitel by si jich měl být vědom, aby jeho strategie pro budování kázně byly účinné.

**Zásada vědeckosti** – Kázeň má být budována na podkladě odborných poznatků.

**Zásada kázeňského optimismu** – Učitel má věřit, že lze ke kázi vést a žákovi důvěřovat.

**Zásada kázeňské cílevědomosti** – Učitel má mít jasnou představu kázně, ke které bude své žáky vést.

**Zásada srozumitelnosti** – Kázeňské prostředky by měly být žákům srozumitelné. Žák by si měl být vědom důvodů jejich použití.

**Zásada upřímnosti** – Učitel by měl být autentický.

**Zásada jednotného přístupu** – Všichni učitelé školy by měli být jednotní v požadavcích na kázeň a měli by mít dohodnutý repertoár kázeňských prostředků, které budou využívat.

**Zásada přiměřenosti** – Učitel by se měl k žákům chovat s ohledem na jejich věk a individuální zvláštnosti.

**Zásada „umírněnosti“ v používání kázeňských prostředků** – Kázeňských prostředků by neměl učitel nadužívat. Učitel by si měl nechat prostor pro stupňování těchto prostředků.

**Zásada spravedlnosti** – Rovný přístup k žákům.

**Zásada posloupnosti** – Postupné přecházení od jednoho pojetí kázně k jinému.

**Zásada soustavnosti** – Učitelé by měli budovat kázeň soustavně a ne „nárazově“.

**Zásada trpělivosti** – Výchova ke kázni je dlouhodobým procesem a pokroky nemůže učitel čekat okamžitě.

**Zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka**

**Zásada důslednosti** – Učitel plní, co slíbí, vyžaduje plnění povinností.

**Zásada orientace na žákovi kladné rysy a potlačení rysů záporných**

**Zásada výchovy kolektivem** – Kázeň ob stojí, jen pokud bude věcí celé skupiny žáků.

**Zásada spojení teorie s praxí** – Učitel může s žáky vhodné chování nacvičovat např. pomocí scének.

**Zásada bohatosti a členitosti kázeňských prostředků** – Je nutné, aby učitelé používali více prostředků k utváření ukázněného chování.

Učitelé tak díky těmto zásadám mohou vidět, že vedení ke kázni není ničím jednoduchým. Je to složitý proces a tyto zásady mohou ukázat učitelům cestu, jak kázeň utvářet. Můžeme tedy zdůraznit, že učitel vede žáky ke kázni neustále, využívá k tomu různé metody, přizpůsobuje tyto metody věku žáků, je ve svém jednání důsledný a trpělivý a k žákům se chová s úctou a respektem.

Je samozřejmé, že je výhodnější nekázni předcházet, nežli ji napravovat. Prevencí rozumíme předcházení neukázněnému chování pomocí různých strategií. V nejlepším případě jde o to, aby se takové chování vůbec neobjevilo nebo aby se neobjevilo znovu. „*Učitelé se nezaměřují pouze na jednoho žáka a jeho nevhodné chování, ale na celou situaci.*“ (Langová a Vacínová, 1994, s. 66)

Podlahová (2002, s. 69) podává strategický plán, který přispívá k udržení kázně a její prevence. Z tohoto plánu bychom mohli vyzdvihnout především vytvoření pozitivního

klimatu ve třídě, efektivní management třídy a osobnost učitele, která napomáhá udržení kázně (viz. kapitola Osobnost učitele a jeho kompetence).

Bendl (2004, s. 162) poukazuje na „učitelské triky“, kterými pedagogové mohou předcházet nekázni. Mezi tyto „triky“ patří např. poklesnutí hlasem. Dále je dobré procházet mezi lavicemi či si občas stoupnout za žáky, učitel má tak jiný přehled o tom, co žáci dělají, než když sedí za katedrou. Učitel by měl s žáky udržovat oční kontakt neustále, ne pouze když zlobí. Učitel by měl klást otázky celé třídě, pokud jsou totiž žáci zvyklí na obvyklé pořadí (např. podle pořadí lavic, podle abecedního seznamu jmen atd.) kladení otázek učitelem, nesoustředí se, když vědí, že nemusí právě odpovídat. Pedagog také oslovuje žáky křestními jmény, projevuje zájem o žáky a to ne jenom v souvislosti se školou a užívá slušných slov jako „děkuji“ a „prosím“, jelikož tak projevuje dětem úctu a učí je zároveň zdvořilosti.

V dalších podkapitolách je podán základní přehled metod a postupů, díky kterým může učitel neukázněné chování řešit či mu předejít. Je však samozřejmé, že tyto metody nejsou účinné, pokud se používají izolovaně, je zde kladen důraz na provázanost, tedy komplexní užití metod.

## 6.1 Trest

Jedním z nejznámějších kázeňských prostředků je trest. V současnosti se setkáváme s mnoha odpůrci tak hojně využívaného prostředku k potlačení nekázně. Odpůrci trestání argumentují, že *„trestem se nestane jedinec zodpovědnějším, nezvýší se jeho rezistence ke svedení, nezmění se jeho potřeby, zájmy, nezvýší se jeho úroveň rozvoje myšlení atd. Je pouze prostředkem, který předává velmi zřetelně sdělení o tom, že „Ne znamená ne!“*. (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 39)

Dle Navrátila a Mattioliho (2011, s. 39) může učitel trestem nežádoucí chování zastavit pouze dočasně a to za předpokladu, že žáci mají z takové osoby respekt. Mezi negativní následky trestání patří také zvýšená frustrace, stres a pocity méněcennosti u žáků, které často opět vedou k následnému nevhodnému chování.

Bendl (2004, s. 252) však poukazuje na to, že chování člověka je ovlivňováno jak povzbuzujícími faktory, tak faktory odrazujícími. Proto bychom měli užívat trestů a odměn vyváženě.

Pokud učitel využije trestu, měl by ale dodržovat dle Čapka (2008, s. 52 - 58), Podlahové (2004, s. 98) a Bendla (2004, s. 43) několik zásad:

- Měla by být přesně stanovená pravidla, jaké chování bude učitel trestat.
- Trest je úměrný prohřešku žáka.
- Trest je spravedlivý pro všechny.
- Důslednost v dodržování slíbeného trestu.
- Trestat ihned po spáchání prohřešku.
- Tresty respektují důstojnost žáka.
- Trest odpovídá tělesnému a duševnímu vývoji žáka.
- Tresty by měly být používány s rozmyslem.
- Trest je pojímán jako cesta k nápravě.

Právě na poslední zásadu se často zapomíná, pokud učitel trestá, měl by využívat takový trest, který bude napravit žákovo chování pomocí přirozených následků. Dle Čapka (2008, s. 56) žák napravuje sám sebe tím, že se omluví, zjedná nápravu svého chování, spraví rozbitou věc, uklidí atd. Jako neúčelné považuje tresty, které jsou mechanické povahy (např. sáhodlouhé opisování vět).

Učitelé používají tresty podle Bendla (2004, s. 106) z těchto důvodů:

- udržení kázně,
- výstraha pro ostatní žáky,
- motivace k lepšímu výkonu,
- snaha přimět žáky k zamyšlení se nad svým chováním,
- posilování vědomí rozdělených sociálních rolí (učitel x žák),
- posilování autority učitele,
- žák si uvědomí, co je správné a co ne.

Důvodů pro vynechání trestu je také hned několik. Bendl (2004, s. 107) uvádí:

- Žák pocítuje trest jako nespravedlnost, nevidí důvod pro trestání právě jeho osoby.
- Trest vnímá jako ponížení, s tím může souviset ztráta sebevědomí a ohrožené sebepojetí.
- Trest může být neúměrný, často v důsledku afektu učitele.
- Vyvolání úzkosti, strachu, odporu, ztráty motivace u žáků.

Druhů trestů existuje velké množství. Pro zajímavost zde uvedu přehled trestů z publikace Bendla (2004, s. 108 - 113):

- Administrativní opatření (poznámky, černé puntíky, snížená známka z chování, důtky) Obst (2002, s. 393) upozorňuje, aby si dali učitelé pozor při psaní poznámek, směřovaným rodičům žáků, typu: *Nedává pozor. Hraje si pod lavicí. Baví se s kamarádem*. Rodiče totiž právem očekávají, že učitel takové projevy nekázně vyřeší sám.
- Tresty založené na nadávkách, ironii, zesměšňování
- Omezení volného času žáků (zrušení přestávky, poškola, předškola)
- Pracovní trest (zkoušení či prověrky, domácí úkoly navíc, uložení libovolné služby)
- Vtipné tresty (vytvoření básně na daný přestupek)
- Hromadný trest (potrestání celé třídy za nekázeň jednoho či více spolužáků) – Tento trest je velice nespravedlivý. Učitelé tak ukazují neschopnost řešit nekázeň u jednotlivých žáků. Lze ho použít za předpokladu, když třída zapírá viníka nebo učitel zná dobře kolektiv žáků a ví, že skupina dokáže motivovat neukázněného žáka k lepšímu chování. V nejhorším případě může skupina viníka potrestat tělesným trestem či jeho zavrhnutím.
- Odebrání věci
- Peněžitý trest (systém vybírání finančních pokut za neukázněné chování) – Tento způsob trestání je nelegální.
- Vyloučení z kolektivu, ztráta výhod (přesazení žáka, poslání žáka za dveře, zákaz účasti na školní akci) – Posílání žáků za dveře je také nelegální, ale hojně používaný prostředek. Učitel nese za žáka odpovědnost!
- Přirozený trest (náhrada škody, náprava škody, vystavení stejně nepříjemné situaci)
- Tělesný trest – Je zakázán, ale používán.
- Zvrhlé tresty (nasazení „oslovské“ masky, posazení na hanbu, posazení neukázněného žáka vedle handicapovaného spolužáka)

Určitě zde nebudu nabádat pro zákaz trestů používaných proti neukázněnému chování. Jak bylo napsáno výše, chování člověka je po celý život usměrňováno jak odměnami, tak tresty. Nevidím tedy důvod, proč by zrovna v období školní povinné docházky měli učitelé tresty vynechat. Je však samozřejmé, že při ukládání trestů by se měli učitelé řídit již zmíněnými zásadami a také by se měli vyvarovat nelegálních trestů, které se stále používají (tělesné tresty, peněžité tresty, posílání žáků za dveře). Při ukládání trestů by měli učitelé více promýšlet jejich účinnost, výhodné se jeví především tresty na základě nesení přirozených následků nevhodného chování žáků.

## 6.2 Odměna

Odměnu bychom mohli definovat jako pozitivní hodnocení chování. „*Tím, že schvalujeme určité chování, dosahujeme toho, že žádoucí projevy chování jsou doprovázeny pocity libosti, uspokojení, radosti a hrdosti, a tím zpevňovány a posilovány. Pochválené dítě má tendenci je znovu opakovat.*“ (Bendl, 2004, s. 131) Může se stát, že při přílišném odměňování se tento prostředek může minout účinkem nebo se může stát pouhým cílem ukázněného chování. Avšak v každém případě efektivním používáním odměny nemůžeme nic zkazit a určitě by měla ve vyučovacím procesu převažovat nad tresty.

Je tedy zapotřebí, stejně jako u trestu, dodržovat určité zásady. Dle Čapka (2008, s. 45) závisí účinnost odměn na:

- Četnosti pochval – Pochval bychom neměli nadužívat.
- Intenzitě pochval – Je potřebné rozdělovat pochvaly podle kvality činů.
- Spojení pochvaly s činem – Pochvala by se měla stejně jako trest ukládat bezpodmínečně po provedení vhodného chování.

Avšak dle Bendla (2004, s. 141) můžeme odměňovat i v delším časovém intervalu, např. za vytrvalost.

Zásady týkající se trestů bychom mohli aplikovat i na odměny.

Bendl (2004, s. 140) se podle mého názoru spíše než na procedurální stránku zaměřuje na vztahový kontext, ve kterém pochvaly získávají svůj sociální význam. Proto podle něj k základním podmínkám pro účinnost odměn patří:

- autorita učitele,
- přesvědčení žáka, že je odměněn zaslouženě,
- uznání odměny ze strany spolužáků.

V souvislosti s pochvalou je nutno zmínit, že ji lze chápat jako odměnu svého druhu. Bendl (2004, s. 141) rozděluje odměny na:

- přirozené – vyplývají ze správného jednání žáka (např. pokud je žák pravdomluvný, jeho odměnou mu je důvěra učitele),
- umělé – zprostředkovány učitelem (pochvala, vyznamenání).

Za odměnu můžeme považovat dobrou známku, menší dárek (bonbóny), pochvalu, úsměv od učitele, umožnění činností, které udělají žákům radost (výlet).



Obst (2002, s. 393) dává důraz na rozlišování mezi pochvalou a uznáním. Podle něj, by měla být uznána každá práce, kterou žák vykonal dobře. Uznání učitel dá najevo pokývnutím hlavy, uznalým gestem či úsměvem. Pochvala následuje po dlouhodobě dobře vykonané práci či chování, které je žádoucí. Pochvalu můžeme žákovi podat písemně či ústně, individuálně či před celou třídou.

Je třeba mít na paměti, že odměňování je závislé na individualitě každého dítěte a jeho vývojovém období. Jak míní Bendl (2004, s. 142), stejné chování u jednoho dítěte, může být pro druhé obtížné, a proto odměňujeme i úsilí žáka. Ostýchavé děti chválíme také častěji, nežli ty průbojnější. Učitel by měl chválit každého žáka. Je důležité na každém najít něco dobrého, co můžeme ocenit. Odměna, která je vhodně zvolená dodává žákům pocitu jistoty, sebevědomí, sebeúcty a pocitu spokojenosti.

Autoři se tedy shodují, že pochvaly jsou pro rozvoj vhodného chování žáka a jeho zdravé osobnosti velice důležité. Jde však o to, aby nebyly nadužívané a neztratily tak na svém významu. Učitel si musí předem rozmyslet, jaké chování a činy bude oceňovat.

Autoři se však jednoznačně neshodují v tom, zda odměny užívat hned po činu či s odstupem času. Většina je pro užívání odměn ihned po vhodném chování. Musím však souhlasit i s odměňováním po delším časovém horizontu. Pro žáka je určitě příjemné a symbolicky významné, když je odměněn za své chování, studijní výsledky či jiné výkony v různých zájmových oblastech i po delší časové prodlevě, například na konci pololetí či školního roku.

### **6.3 Efektivní řízení jako předpoklad kázně ve třídě**

Řízením třídy, tzv. třídním managementem rozumíme dle Kasíkové (2011, s. 241) proces, který vytváří podmínky, jež jsou příznivé pro zapojení žáků do žádoucích aktivit. Dle Podlahové (2002, s. 69) by měl učitel při vyučování dodržovat některé postupy, jež mohou zabránit výskytu nekázně. Pedagog by měl kontrolovat průběžně práci žáků, začleňovat žáky a pomáhat jim, pokud jsou stranou nebo pozadu v činnosti. Je důležité neustále žáky motivovat a vzbuzovat v nich zájem, střídát vyučovací metody, aby se nenudili. Pokud jsou žáci neúměrně upovídaní, je dobré měnit prostorové uspořádání či je přesazovat. Učitel si však musí uvědomovat, že k aktivním vyučovacím metodám neodmyslitelně patří komunikace mezi žáky. Pedagog formuluje požadavky srozumitelně, žáci se tak nemusejí ptát svých spolužáků, co mají dělat nebo na práci rovnou rezignovat.

Cangelosi (1994, s. 30) udává, že mezi nejdůležitější vlivy, které učitelům pomohou udržet žáky v aktivní spolupráci, patří stanovení cíle pro žáky, naplánování, příprava a vedení vyučování, hodnocení výsledků žáků, uspořádání prostoru školní třídy a také způsob komunikace s žáky a jejich rodiči.

#### **6.4 Zajímavá výuka**

Aby se žáci při vyučování nenudili a následně pak nebyli neukáznění, je dobré vést výuku zajímavě. Bendl (2004, s. 84) míní, že zajímavý obsah látky, poutavý výklad látky, dobrá struktura hodiny a dobře zvolené vyučovací metody, mohou zajistit kázeň ve třídě.

Dnes je kladen důraz především na aktivní výukové metody, kdy nejsou žáci pouze pasivními posluchači. Lorenzová (2011, s. 308 – 309) uvádí například projektové vyučování, které podporuje spolupráci, odpovědnost, komunikaci a samostatnost, dále kooperativní vyučování, které je založeno na vzájemné závislosti žáků, kteří tak společně dosahují vzdělávacích cílů a rozvíjejí pozitivní charakterové vlastnosti a sociální dovednosti.

Kooperativní učení, je-li dobře organizováno, vede žáky k vnitřní ukázněnosti. Dle Kasíkové (2001, s. 27) je prosociálně vedená kooperace ve škole chápána jako dobrý prostředek k předcházení sociálně negativním jevům. Jde o uspořádání sociálních vztahů při vyučovacím procesu, z něhož mají prospěch všichni zúčastnění. Kasíková (2001, s. 149) připomíná, že dle prováděných výzkumů kooperativního vyučování se u žáků zvyšuje jejich učební činnost, vnitřní motivace k učení, pozitivním směrem jsou ovlivněny dovednosti a schopnosti související se sociabilitou žáků, adekvátně se formuje sebevědomí žáků. Žáci v neposlední řadě zauímají k učiteli, ostatním spolužákům a výuce pozitivní postoj.

Učitelé mohou také ve výuce využívat metody osobnostní a sociální výchovy, za které můžeme považovat např. sociálně – pedagogický výcvik, dramatickou výchovu či zážitkovou pedagogiku (více o osobnostní a sociální výchově v publikacích Josefa Valenty). Je také vhodné provázat vyučovací proces různými příklady z praxe, či exkurzemi, výstavami, výlety nebo společnou diskuzí s žáky na dané téma.

#### **6.5 Vymezení pravidel chování**

Mezi hlavní aspekty úspěšného vedení ke kázni patří stanovení pravidel, podle kterých se budou žáci chovat. V současné době se klade důraz na to, aby žáci byli spolutvůrci těchto

pravidel, tj. aby jim nebyla pravidla předkládána v hotové podobě. Učitel s žáky o pravidlech diskutuje. Je prokázáno, že žáci respektují spíše ta pravidla, která si vytvoří sami.

Langová a Vacínová (1994, s. 47 - 48) uvádějí požadavky, podle kterých by se měli učitelé řídit při tvorbě pravidel.

- Odůvodnění pravidel – Zpravidla tím, že pro žáky vytvářejí vhodné podmínky pro jejich život ve škole.
- Funkčnost pravidel - Pokud ztratí svoji funkci, měla by být přeformulována.
- Jasná a srozumitelná formulace pravidel – Je nutné přesné vymezení, např. co si představujeme pod ukázněným chováním, jak se projevuje žák, který je neukázněný.
- Pozitivní formulace pravidel (např. sedíš na svém místě) – Negativní formulace většinou akorát upozorňuje na nevhodné chování (např. neběháš po třídě).
- Malé množství pravidel – Velké množství pravidel může zatěžovat jak žáky, tak učitele. Malé množství pravidel usnadňuje jejich kontrolu učitelům a žáci se v nich lépe orientují. Za optimální se považuje nejdůležitějších 3-5 pravidel.
- Zveřejnění pravidel – Pravidla by měla být na očích (nástěnka, tabule), aby si je žáci mohli neustále připomínat.
- Připomínání pravidel – Pravidla by měl učitel žákům připomínat do té doby, než se je naučí. Učitel dává žákům najevo své přesvědčení, že se jimi budou řídit.

Petty (2004, s. 83) předkládá ve své publikaci příklad pravidel, se kterými ve třídě pracují. Tato pravidla jsou následující:

- Naprosto žádné vyrušování, když mluvím. (Poukazuje však na to, že učitel by neměl mluvit příliš dlouho.)
- Žádné pobíhání po třídě.
- Když žáci pracují ve skupinách, mohou komunikovat o úkolu.
- Žáci nesmí sklízet věci, dokud jim to učitel nedovolí. (Pokud však učitel hodinu přetahuje a žák dá učitelovi slušně vědět, bere tuto informaci na vědomí.)

Jak vidno, Pettyho pravidla zajišťují spíše vnější podmínky pro realizaci výchovně vzdělávacího procesu, role žáků jako jejich spolutvůrců však není nijak významná.

Učitelé si však se svými žáky mohou utvářet pravidla různými způsoby. Mohou vést společně s žáky diskuze o vhodném a nevhodném chování, využívat techniku brainstormingu,

využívat různých scének a jiných názorných metod. Důraz je také kladen na to, aby byla pravidla zformulována hned na začátku školního roku, jelikož tak můžeme včas předejít neukázněnému chování žáků. Žáci přesně vědí, co si mohou ve vyučování „dovolit“ a co už je za hranicí kázně. Vědí, co je od nich vyžadováno a jaké následky ponesou, pokud bude jejich chování nepřiměřené vzhledem k zadaným pravidlům. Žáci se také mohou již od začátku školního roku cítit díky pravidlům ve třídě bezpečněji, lépe pak spolupracují, jejich učební výkon je vyšší a výsledky lepší.

## **6.6 Spolupráce s rodinami žáků**

Pro úspěšné vedení ke kázni je také důležitá spolupráce s rodinou žáka. Rodiče by měli být zainteresováni na školním dění. Neznamená to však pouhé navštěvování třídních schůzek či zvaní rodičů na pohovor kvůli jejich neukázněnému dítěti či špatným známám. V souhlase s Langovou a Vacínovou (1994, s. 39 - 40), takové „pohovory“, které se týkají pouze nevhodného chování dětí, nechají na rodičích spíše negativní následky. Školu budou mít spojenou pouze s nepříjemnými situacemi.

Rodiče mohou být také neustálým stěžováním učitelů frustrováni a svůj vztek či rozhořčení mohou ventilovat doma před dětmi. Takové shazování učitele podryvá jeho autoritu, což se může následně promítat i do projevů nekázně ve vyučování. Je tedy zapotřebí, aby učitel při rozhovorech s rodiči vyzvedával také dobré aspekty v chování dítěte, nejen ty špatné. Učitel tak může lépe navázat pozitivní vztah s rodiči žáka.

Samozřejmě se můžeme setkat i s tím, že někteří učitelé nemají snahu s rodiči spolupracovat a neuvědomují si, že dobré vztahy s rodiči jim mohou pomoci ovlivnit chování dítěte. Rodiče také mohou pomoci učitelům objasnit příčiny nevhodného chování. Často nemůže učitel vědět, že se dítě chová neukázněně z důvodu špatné situace v rodině (rozvod, úmrtí člena rodiny,...). Pokud učitel nezná takové příčiny nekázně, může ji pak řešit nevhodnými metodami.

## **6.7 Učitel je příkladem pro žáky**

Učitel jde svým žákům příkladem. *„Účelem příkladu je vyvolat a upevnit žádoucí chování jedince pomocí názorných a přitažlivých vzorů chování. Tím naplňuje svou motivační funkci (pobízí k určitému jednání, popř. je tlumí).“* (Bendl, 2004, s. 65) Kyriacou (2004, s. 86) uvádí, že pokud učitel po žácích chce, aby jejich písemný projev byl úhledný, musí psát i on

úhledně, pokud chce, aby se žáci chovali přijatelně, musí se i on sám umět ovládat, a jestliže chce, aby žáci měli o jeho předmět zájem, musí i on sám dávat své zaujetí najevo.

Bendl (2004, s. 72) poukazuje na to, že účinek příkladu je nejzřetelnější u mladších dětí. U dospívajících je dobrý vzor učitele také důležitý, žáci jsou však v tomto věku kritičtí a neakceptují už všechny vlastnosti učitele.

## **6.8 Etická výchova**

K ukázněnému chování také může přispět etická výchova. Etická výchova je součástí rámcových vzdělávacích programů. Tento doplňující vzdělávací obor však není na základních školách povinný a je plně v rukou ředitele, zda se bude na škole vyučovat. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2010, s. 90) etická výchova u žáka rozvíjí především: sociální dovednosti, samostatnost při řešení problémů pomocí vhodných způsobů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám a názorům ostatních, schopnost vcítit se do situace druhých, spolupráci s druhými a pozitivní obraz sebe samotného.

U žáků druhého stupně jsou podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2010, s. 92) očekávány následující vybrané výstupy: otevřená, pravdivá, empatická komunikace, utváření zdravého sebevědomí žáka, nahrazení agresivního a pasivního chování chováním asertivním, neagresivní obhájení vlastních práv, rozlišení manipulačního působení médií a identifikace s pozitivními prosociálně se chovajícími vzory, žák spolupracuje i v obtížných životních situacích, žák se nevyhýbá řešení osobních problémů a aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí vztahy mezi lidmi.

Podle autorů webového portálu Etická výchova (2012, [online]) je zavedení etické výchovy jako samostatného předmětu na školách účinným prostředkem pro prevenci sociálně nežádoucích jevů. Žáci jsou více ukázněni díky tomu, že se naučí systematicky osvojovat společensky hodnotné formy chování. Učitel tak může žáky seznamovat s žádoucími způsoby chování formou jejich prožitku a osobní zkušenosti. Cílem etické výchovy je vedení žáků k prosociálnosti. U žáků je tak kladen důraz na rozvoj ctnosti, hodnot a svědomí.

## 7 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části diplomové práce bylo s oporou o odbornou literaturu zpracovat pojmový aparát a ukázat, jak se v literatuře tematizuje problematika kázně a nekázně ve vyučování u žáků druhého stupně s akcentem především na příčiny nekázně, úlohu učitele a řešení nekázně. Autoři se nejčastěji zaměřují na závažné projevy neukázněného chování, jako je šikana, agresivita, drogová závislost, vandalismus a jiné rizikové chování žáků. Jen málo se setkáme s publikacemi, které jsou zaměřeny na běžně se vyskytující kázeňské přestupky, jako je např. nedovolená komunikace, odmítání spolupráce a jiné rušivé behaviorální aktivity. Autoři též zaměřují pohled na tuto problematiku z hlediska samotných učitelů nebo jiných odborníků, minimálně se však zabývají tím, jak žáci vnímají běžně se vyskytující nekázeň ve vyučování.

V oblasti příčin neukázněného chování je poměrně nejasná terminologie. Autoři používají termíny: faktory ovlivňující nekázeň a příčiny nekázně. V konečné fázi však autoři používají již zaběhlý termín příčiny nekázně. Příčin nekázně je nepřeberné množství, tudíž ani nelze podat ucelený přehled všech příčin. Autoři tedy neustále předkládají ve svých publikacích stejné příčiny. Výjimkou je publikace Ondráčka, který nahlíží na příčiny nekázně z pohledu individuální psychologie Alfreda Adlera.

Role učitele v řešení neukázněného chování je v literatuře klíčová. Na učitele jsou literaturou kladeny všemožné nároky. Je však důležité mít na paměti, že učitel může „oplývat“ sebelepšími vlastnostmi, znalostmi a dovednostmi a žáci budou neukázněni i v jeho hodinách. Autoři v současné době nezapomínají ani na autoritu učitele, která se v současné době jeví jako nezbytná pro udržení kázně. Stále se ale v některých publikacích setkáváme se zaměňováním autority s autoritářstvím.

Řešením nekázně a její prevencí se zabývají snad všichni autoři, kteří se kázeňské problematice věnují. K základním způsobům řešení nekázně patří trest a odměna. Dále se autoři zabývají efektivním řízením třídy jako předpokladem pro udržení kázně, zajímavou výukou, stanovením pravidel či učitelem jako příkladem pro žáky. Nově se zavádí do škol etická výchova, která je svým obsahem prospěšná ne jenom k řešení nekázně.

Autoři se v mnohém překrývají a doplňují. Také často používají odlišný pojmový aparát, pod kterým se ve výsledku opakuje stále stejný poznatek. V teoretické části jsem tak tyto poznatky shromáždila a snažila jsem se o jejich přehledné zpracování. Domnívám se, že jsem provedla dostatečný přehled této problematiky jako podklad k praktické části diplomové práce.

## ***PRAKTICKÁ ČÁST***

## **8 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ NA TÉMA ŽÁKOVSKÉ PERCEPCE PROJEVŮ NEKÁZNĚ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Praktická část diplomové práce je zaměřena na problematiku nekázně ve vyučování z pohledu žáků druhého stupně základní školy.

### **8.1 Formulace výzkumné otázky**

Výzkumná otázka praktické části diplomové práce je následující: **Jak vnímají žáci osmých a devátých tříd základní školy kázeň a nekázeň ve vyučování?**

Formulace výzkumné otázky je dána zejména tím, že jsem na základě analýzy odborné literatury nezachytila relevantní výzkumy, které by reflektovaly problematiku kázně z pohledu žáků druhého stupně základní školy, a proto jsem se rozhodla zaměřit pozornost právě tímto směrem. Domnívám se totiž, že žáci mají jiný pohled na nekázeň než učitelé, a proto takový výzkum může pomoci učitelům tento složitý jev objasnit i z jiné stránky.

Pro konkretizaci výzkumné otázky byly stanoveny tyto dílčí výzkumné otázky:

**Jaký mají žáci osmých a devátých tříd prekoncept kázně a nekázně?**

**Jak hodnotí žáci osmých a devátých tříd základní školy ukázněnost a neukázněnost z hlediska frekvence?**

**Jaké druhy nekázně ve vyučování se objevují u žáků osmých a devátých tříd základní školy?**

**V čem spatřují žáci osmých a devátých tříd základní školy příčiny nekázně ve vyučování u sebe samých?**

**Jaké příčiny nekázně připisují žáci osmých a devátých tříd základní školy svým spolužákům?**



**Jaká je představa žáků osmých a devátých tříd o učiteli, který nezvládá nekázeň/kázeň při vyučování?**

**Jaká je představa žáků osmých a devátých tříd o učiteli, který zvládá nekázeň/kázeň při vyučování?**

**Jaké kázeňské prostředky by měli učitelé používat z pohledu žáků osmých a devátých tříd základní školy, aby byli žáci ukázněni?**

**Jaké důvody uvádějí žáci osmých a devátých tříd pro důležitost či nedůležitost kázně při vyučování?**

## **8.2 Cíl praktické části diplomové práce**

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit pomocí dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají kázeň a nekázeň ve vyučování.

Dílčím cílem č. 1 praktické části je zjistit, s jakými druhy nekázně ve vyučování se žáci osmých a devátých tříd základní školy setkávají a jaké jsou příčiny nekázně u žáků osmých a devátých tříd na základní škole.

Dalším dílčím cílem č. 2 je zjistit, zda žáci osmých a devátých tříd vnímají kázeň jako důležitý aspekt efektivní výuky.

Dalším dílčím cílem č. 3 je zjistit, jaká je představa žáků o učiteli, který zvládá či nezvládá nekázeň.

Dalším dílčím cílem č. 4 je získat pomocí skupinových rozhovorů hlubší vhled a porozumění pro nejčastěji žáky uváděné postřehy z dotazníkového šetření.

## **8.3 Terén výzkumu a výběr výzkumného vzorku**

Výzkumný terén byl zvolen dostupným výběrem. Základní škola byla zvolena z důvodu blízkosti. Jak uvádí Gavora (2000, 64) nevýhodou takového výběru je, že výsledky nemůžeme zobecnit na celý základní soubor, tedy na všechny osmé a deváté ročníky základních škol v České republice. Závěry, které tak přinese výzkumné šetření, jsou platné pouze pro tento vzorek.

Základní škola se nachází ve městě Jablonné nad Orlicí. Jejím zřizovatelem je město Jablonné nad Orlicí. Město leží ve Východních Čechách na úpatí Orlických hor. Město má přibližně 3300 obyvatel. Základní škola čítá kolem 370 žáků. Škola má první až devátou třídu, dohromady disponuje 17. třídami. Do školy dochází děti z města a také někteří žáci ze spádových vesnic, kteří do této školy nastupují zpravidla po pátém či čtvrtém ročníku. Mezi tyto spádové vesnice patří Jamné nad Orlicí, Těchonín, Těchonín – Celné, Studené, Mistrovice, Orličky, Bystřec, Sobkovice.

### **Výběr vzorku**

Pro účely dotazníkového šetření byl záměrným výběrem zvolen vzorek žáků osmého a devátého ročníku. Osmý ročník je rozdělen na dvě třídy s celkem 45 žáky. Devátý ročník je také rozdělen na dvě třídy s celkovým počtem 50 žáků. Předpokládaný počet respondentů je tedy 95 žáků.

Pro účely provedení skupinového rozhovoru byl vzorek vybrán záměrně ve spolupráci s výchovnou poradkyní podle základního kritéria ukázněného či neukázněného chování žáků při vyučování. Rozhovorů se zúčastnilo celkem 10 respondentů, z toho se jednalo o dvě pětičlenné skupiny. Jednu skupinu tvořili žáci, kteří jsou při vyučování ukáznění, druhou skupinu tvořili žáci, kteří jsou ve vyučování neukáznění. Do rozhovorů byli vybráni výchovnou poradkyní pouze respondenti mužského pohlaví. Tito respondenti navštěvují devátý ročník Základní školy v Jablonném nad Orlicí.

## **8.4 Použité metody**

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda dotazníkového šetření a metoda skupinového rozhovoru.

### **8.4.1 Dotazník**

Pro účely šetření byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce. Tento výzkumný nástroj byl zvolen vzhledem k možnosti oslovit větší počet respondentů a získat tak více informací relevantních pro výzkumnou otázku.

Dotazník je členěn na dvě části. První část dotazníku je takzvaná vstupní část. Vstupní část obsahuje oslovení respondenta, zdůvodnění, proč žáci dotazník vyplňují, téma, pro které

je dotazník vytvořen a pokyny k vyplňování dotazníku. Poděkování respondentovi je zařazeno také do vstupní části. Součástí vstupní části jsou identifikační údaje žáka, mezi které je zařazeno číslo dotazníku, pohlaví, zda je žák místní či dojíždějící z okolních vesnic a známka z chování.

Druhá část dotazníku se skládá ze samotných položek, kterých je 14. Z toho je 10 otázek otevřených, 3 uzavřené a 1 polouzavřená (polootevřená).

Pelikán (1998, 107 - 108) definuje tyto typy otázek následovně: otevřené otázky se vyznačují plnou volností pro vyjádření respondenta, uzavřené otázky nabízejí respondentovi možnosti variant, z nichž respondent volí a polouzavřené (polootevřené) otázky nabízejí také různé možnosti variant odpovědí, ale je zde místo i pro respondentovu volnou odpověď či zdůvodnění odpovědi.

Většina položek tohoto dotazníku je tvořena otevřenými otázkami z důvodu větší volnosti v odpovědích respondentů a snahy respondenty neomezovat v jejich vyjádření. Nevýhodou těchto otevřených otázek je podle Pelikána (1998, 108) jejich obtížné zpracování. Po získání odpovědí je však možné provést kategorizaci podle nejčastěji opakovaných témat, která nám pomůže odpovědi utřídit. V tomto případě je však nutné počítat se subjektivním pohledem výzkumníka.

Pro respondenty je také mnohem obtížnější odpovídat otevřeně než zakroužkovat odpověď. Můžeme se tak setkat s nechutí odpovídat na otevřené otázky. Je však zřejmé, že otevřené otázky jsou velice cenné pro získání dat, jelikož nám mohou ukázat i takové poznatky, ke kterým bychom nikdy nemuseli dospět. Proto jsem zařadila tyto otázky do dotazníku a to i přes některá zmíněná negativa.

### **Administrace dotazníku**

Dotazník byl administrován v písemné podobě vytištěný na papíře. Administrace dotazníků byla provedena za pomoci výchovné poradkyně základní školy. Dotazníky byly žákům rozdány během jejich třídnických hodin v průběhu měsíce prosinec roku 2012.

#### **8.4.2 Skupinový rozhovor**

Skupinovým rozhovorem se dle Švaříčka (2007, 184-185) míní strukturované interview. Takový rozhovor se provádí s více než 3 osobami najednou a respondenti odpovídají na otázky pomocí ústní komunikace.

Dle Chrásky (2007, 183) by měl skupinový rozhovor probíhat v přirozeném prostředí žáků (např. třída, hřiště). Výhodou této metody je, že respondenti nepociťují ve skupině otázky za tolik osobní, jako kdyby museli odpovídat individuálně. Také je možné odpovědi respondentů kontrolovat a ostatní tak často opravují některé myšlenky, kterých se dotyčný respondent dopustil. Nevýhodou této metody je, že ne všichni zúčastnění respondenti odpovídají ve stejné intenzitě, často se setkáváme s více aktivními respondenty a s respondenty, kteří se mohou stydět za své odpovědi.

Rozhovory pro účely výzkumu byly provedeny v měsíci červnu 2013.

### **8.5 Etické aspekty empirického šetření**

Při empirickém šetření jsem se řídila zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Striktně jsem tak dodržela ochranu osobních údajů a veškeré informace, které jsem tímto šetřením získala, jsou zcela anonymní.

### **8.6 Zpracování výsledků dotazníkového šetření**

Získaná data z dotazníkového šetření byla zpracovávána v programu Microsoft Excel 2010. Dotazník je uveden v příloze diplomové práce. Odpovědi respondentů jsou tříděny dle jednotlivých čísel dotazníků (ID) a k nim přiřazených údajů dotyčného žáka (ročník, pohlaví, dojíždějící – místní, známka z chování).

Tato data byla následně analyzována pomocí techniky otevřeného kódování. Tuto techniku popisuje Šedřová (2007, 91). Tento proces zahrnuje nejprve rozbití dat do určitých fragmentů, které nazýváme indikátory (datové úryvky). Tyto indikátory jsou dále přiřazovány ke konceptům (kódům). Následně jsou koncepty zařazeny do kategorií (proměnných), které jsou vytvořeny z hlediska jednotícího kritéria (podobnosti).

Ve výzkumném šetření byly kódy označeny pomocí čísel, takže každá buňka, ve které se nacházela odpověď respondenta, obsahuje číselné označení. Číselně jsem kódy označila proto, aby bylo možné se ke kódům neustále vracet a revidovat je. Číselné označení kódů je také více přehledné.

Kódy byly následně roztrženy do jednotlivých kategorií, které jsem si také pro přehlednost označila v tabulce pomocí čísel. Následně byly jednotlivé kategorie sečteny. Kategorie obsahující jednotlivé kódy jsou přiloženy v příloze diplomové práce.

V další fázi zpracování kategorizovaného seznamu kódů bylo využito techniky „vyložení karet“, kterou popisuje Šed'ová (2007, 226). Tato technika spočívá v tom, že kategorie vzniklé otevřeným kódováním jsou uspořádány a následně je z nich sestaven text, který převypráví obsah těchto kategorií.

Pro přehlednost byly údaje z dotazníku zpracovány pomocí tabulek.

## 8.7 Prezentace výsledků z dotazníkového šetření

Dotazníky byly určeny pro žáky osmých a devátých tříd Základní školy v Jablonném nad Orlicí. Předpokládaným počtem respondentů bylo 95. Z důvodu nepřítomnosti některých žáků bylo nakonec administrováno 75 dotazníků. Dotazníků se vrátilo 75. Návratnost tedy je 100%. Na všechny položky v dotazníku odpovědělo 32 respondentů.

### 8.7.1 Prezentace vyhodnocení identifikačních údajů u dotazníkového šetření

Rozložení respondentů dle typu pohlaví bylo přiměřeně vyrovnané. Na dotazníkové šetření odpovídalo 36 žen a 39 mužů.

<b>Pohlaví</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
žena	36	48
muž	39	52

*Tab. č. 1 – Rozložení respondentů dle pohlaví*

Rozložení respondentů dle typu navštěvovaného ročníku základní školy je také přiměřeně vyrovnané. Respondentů, kteří navštěvují osmý ročník základní školy je 40 a respondentů, kteří navštěvují devátý ročník je 35.

<b>Ročník</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
osmý	40	53,3
devátý	35	46,7

*Tab. č. 2 – Rozložení respondentů dle navštěvovaného ročníku*

Dalším identifikačním údajem bylo, zda je žák místní, tedy z Jablonného nad Orlicí, nebo dojíždí z okolních vesnic. Místních respondentů bylo 41, dojíždějících respondentů bylo 34.

<b>Dojíždějící - místní</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
Dojíždějící	34	45,3
Místní	41	54,7

*Tab. č. 3 – Rozložení respondentů dle dojíždějících či místních*

Posledním identifikačním údajem byla známka z chování. 73 respondentů má velmi dobré chování, 2 respondenti uspokojivé. Ve většině případů se tedy žáci osmých a devátých tříd chovají velmi dobře.

Dle klasifikačního školního řádu Základní školy v Jablonném nad Orlicí se známka za velmi dobré chování uděluje žákům, kteří uvědoměle dodržují stanovená pravidla školního řádu a mají slušné chování. Tito žáci se méně závažných přestupků dopouštějí pouze výjimečně, a pokud se tak stane, jsou ochotni své chyby napravit a jsou přístupní výchovnému působení.

Známka za uspokojivé chování je udělována žákům, jejichž chování je v rozporu s pravidly ustanovenými školním řádem. Takový žák se dopustí závažného přestupku proti pravidlům slušného chování nebo se dopouští opakovaně méně závažných přestupků. Žák se ve většině případů dopouští přestupků i přes udělenou důtku třídního učitele, narušuje výchovně – vzdělávací činnost školy a ohrožuje bezpečnost či zdraví ostatních i sebe sama.

<b>Známka z chování</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Podíl v %</b>
1 – velmi dobré	73	97,3
2 - uspokojivé	2	2,7

*Tab. č. 4 – Rozložení respondentů dle známek z chování*

### 8.7.2 Prezentace výsledků jednotlivých položek v dotazníkovém šetření

Jelikož je v dotazníkovém šetření 10 položek, které jsou otevřené, často se nesetkáme pouze s jednou variantou v odpovědi respondenta. Výsledky jsou zpřehledněny pomocí tabulek, kde jsou zachyceny výsledky otevřeného kódování a kategorizace a frekvence voleb.

#### Položka č. 1 – Co si představíte, když se řekne slovo NEKÁZEŇ?

Představy pojmu NEKÁZEŇ	Četnost odpovědí
Nevhodné chování	39
Nerespektování autority	25
Porušování norem	16
Chaos (zmatek) ve třídě	7
Nevychovanost	5

Tab. č. 5 – Prekoncept nekázně

První položka dotazníkového šetření zjišťuje, jaký mají žáci prekoncept nekázně. Otázka je otevřená a 3 respondenti na otázku neodpověděli.

Na základě kódování bylo zjištěno, že nejčastěji si žáci pod pojmem nekázeň představí chování, které je nevhodné. Žáci často vyjmenovávali způsoby takového nevhodného chování, např. házení vlašovek, bavení se se spolužáky, spánek při hodině aj. Nekázeň byla vnímána především v souvislosti s vyučováním.

Důležitou komponentou představy nekázně je také nerespektování autority a to především učitele. Žáci si nejčastěji spojují nerespektování učitelské autority s drzostí k učiteli nebo ignorací učitele a jeho pokynů.

Dále za nekázeň žáci považují porušování norem, které jsou stanoveny školním řádem.

Žáci také spojují s nekázní atmosféru celé třídy, která je narušována hlukem. V takové třídě vládne chaos a zmatek.

U některých respondentů se také objevily odpovědi spojující nekázeň s výchovnými vlivy. Pod pojmem nekázeň si tak představí nevychovaného člověka.

**Položka č. 2 – Co si představíte, když se řekne slovo KÁZEŇ?**

<b>Představy pojmu KÁZEŇ</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Vhodné chování	51
Respektování autority	14
Dodržování norem	9
Klidná výuka	6
Vychovanost	6

*Tab. č. 6 – Prekoncept kázně*

Druhá položka dotazníkového šetření zjišťuje, jaký mají žáci prekoncept kázně. Otázka je otevřená a neopovědělo na ni 6 respondentů.

Na základě kódování bylo zjištěno, že nejčastější představou pojmu kázeň je vhodné chování. Pod tímto vhodným chováním si představují žáci chování, které je slušné, žáci tak při vyučování nezlobí a dělají, co dělat mají.

Kázeň je spojována s respektováním učitelovy autority. Žák tedy není k učitelovi drzý a plní jeho pokyny.

Pod pojmem kázeň si žáci představují také dodržování stanovených norem, výuku, která probíhá v klidu, bez vyrušování a člověka, jež je dobře vychován.

Představy pojmu kázeň žáci často formulovali jako opak nekázně.

**Položka č. 3 - Jak často jsou žáci u Vás ve třídě neukáznění?**

<b>Frekvence neukázněného chování</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Někdy	35
Často	22
Zřídka	8
Téměř vždy	8
Téměř nikdy	1

*Tab. č. 7 – Frekvence neukázněného chování*

Třetí položka zjišťuje, jaká je neukázněnost u žáků z hlediska frekvence. Otázka je uzavřená a neodpověděl na ni 1 respondent.



Respondenti uvedli, že se setkávají s neukázněným chováním ve třídě občas, ale i často. Pouze 1 respondent uvedl, že se s neukázněným chováním u žáků ve třídě téměř nikdy nesešel. Je tedy evidentní, že neukázněné chování se podle respondentů v těchto třídách vyskytuje a je tedy potřebné se jím zabývat.

#### **Položka č. 4 - Jakým způsobem jsou u Vás ve třídě žáci neukázněni?**

<b>Druhy neukázněného chování</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Rušivé verbální aktivity	74
Odmítání spolupráce	61
Rušivé behaviorální aktivity	50

*Tab. č. 8 – Druhy neukázněného chování u spolužáků respondentů*

Čtvrtá položka zjišťuje, s jakými druhy neukázněného chování se můžeme setkat u žáků osmých a devátých tříd. Tato otázka je polouzavřená, žáci měli možnost vybrat si z výčtu neukázněného chování a popřípadě výčet doplnit o jiné druhy neukázněného chování, se kterými se ve své třídě setkávají. Žáci posuzovali druhy neukázněného chování u svých spolužáků. Na tuto otázku neodpověděl 1 respondent.

Pomocí kódování bylo zjištěno, že žáci se nejčastěji při vyučování setkávají s rušivými verbálními aktivitami, do kterých zařazují nedovolenou komunikaci a drzost k učitelům.

Dále jsou žáci neukázněni formou odmítání spolupráce. Toto odmítání spolupráce se projevuje jako neplnění úkolů zadaných učitelem nebo spaním při hodině.

Nejméně četnou kategorií jsou rušivé behaviorální aktivity, do kterých žáci zahrnují opouštění místa bez dovolení, ničení věcí, které souvisí s výukou, manipulace s mobilními telefony či jinými technologiemi, posílání „psaníček“, „házení“ předměty po třídě či učitelích a občerstvování se při hodině.

Žáci se tak setkávají při vyučování se všemi kategoriemi neukázněného chování. Všechny druhy neukázně se shodují i s nejčastěji uváděnými druhy neukázně v literatuře. Co je však nutné zmínit je uváděná vysoká četnost drzosti směřovaná k učitelům. Literatura uváděla tento druh neukázně za méně častou, avšak tyto respondenti ji uvádějí jako nejčastější způsob neukázně hned po nedovolené komunikaci.

**Položka č. 5 - Byl/a jste někdy ve škole neukázněný/á?**

<b>Odpověď</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Ano	66
Ne	8
Nevím	1

*Tab. č. 9 – Neukázněnost z hlediska vlastního soudu respondenta*

Pátá položka se zaměřuje na to, zda sami žáci byli ve škole někdy neukáznění. Otázka je uzavřená a vyplnili ji všichni respondenti.

Můžeme vidět, že většina respondentů přiznává vlastní neukázněnost. Pouhých 8 respondentů nebylo podle vlastního soudu nikdy neukázněných. Na tuto otázku navazuje další položka.

**Položka č. 6 - Jakým způsobem jste byl/a neukázněný/á?**

<b>Druhy neukázněného chování</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Rušivé verbální aktivity	61
Odmítání spolupráce	19
Rušivé behaviorální aktivity	11

*Tab. č. 10 – Druhy neukázněného chování u respondentů*

Šestá položka se zaměřuje na druhy neukázněného chování. Respondenti se zaměřili na druhy neukázněného chování u sebe samých. Otázka je otevřená, odpovídali na ni pouze respondenti, kteří byli někdy neukáznění. Na otázku neodpovědělo 10 respondentů (tedy 9 respondentů, kteří odpovídat neměli a 1 respondent, který na otázku měl odpovědět).

Žáci při posuzování druhů neukázněného chování u sebe samých uvádějí nejčastěji rušivé verbální aktivity, kam zařazují nedovolenou komunikaci a drzost k učitelům.

S velkým odstupem pak žáci odmítají spolupracovat. Žáci nejčastěji neplní zadané úkoly. U některých respondentů se objevuje spánek při hodině a nepřipravenost na hodinu.

Nejméně uváděnou kategorií jsou rušivé behaviorální aktivity. V této kategorii žáci nejčastěji manipulují s mobilním telefonem, ojediněle se objevuje posílání „psaníček“, házení předmětů po třídě, občerstvování se při hodině a „pěstní bitva“ s kamarádem.

Při porovnání druhů neukázněného chování posuzované u ostatních žáků a u sebe samých, můžeme vidět, že pořadí kategorií je stejné. U obou pohledů jsou nejčtenější kategorií rušivé verbální aktivity. Odmítání spolupráce a rušivé behaviorální aktivity jsou pak výrazně méně uváděny při posuzování vlastního neukázněného chování.

**Položka č. 7 - Proč jste byl/a neukázněný/á?**

<b>Faktory ovlivňující nekázeň</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Faktory emoční	34
Faktory sociální	23
Faktory biologické	3
Faktory kognitivní	3

*Tab. č. 11 – Faktory ovlivňující neukázněné chování u respondentů*

Sedmá položka je zaměřena na zjištění příčin resp. faktorů neukázněného chování, které posuzují žáci u sebe samých. Otázka je otevřená, odpovídali na ni pouze respondenti, kteří byli někdy neukáznění. Na otázku neodpovědělo 14 respondentů (tedy 9 respondentů, kteří odpovídat neměli a 5 respondentů, kteří na otázku odpovědět měli).

Za nejčastější faktory ovlivňující nekázeň posuzované u samotných respondentů jsou považovány faktory emoční. Žáci jsou ve většině případů znudění a mají „blbou“ náladu. Prožitek nudy jako příčina neukázněného chování se objevuje až u poloviny odpovídajících respondentů. Tato příčina je nejčtenější ze všech uvedených.

Dalšími nejčtenějšími faktory jsou faktory sociální. Druhou nejčastější příčinou hned po nudě jsou projevy sociálního chování – žáky uváděná „potřeba řešit něco důležitého s kamarádem“.

Ojediněle žáci uvádějí jako příčinu nekázně nesympatického učitele, „strhnutí“ ostatními, ztrátu orientace v učivu, únavu, pubertu a hyperaktivitu.

**Položka č. 8 - Proč si myslíte, že jsou Vaši spolužáci ve třídě neukáznění?**

<b>Faktory ovlivňující nekázeň</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Faktory sociální	35
Faktory emoční	33
Faktory situační	1
Faktory biologické	1

*Tab. č. 12 – Faktory ovlivňující neukázněné chování u spolužáků respondentů*

Osmá položka je zaměřena na příčiny nekázně, které připisují respondenti svým spolužákům. Otázka je otevřená a neodpovědělo na ni 16 respondentů.

Nejčastější příčinou dle respondentů je opět nuda. Tato příčina se objevuje opět v polovině odpovědí respondentů.

Zajímavé však je, že respondenti v necelé polovině odpovědí připisují jako příčinu neukázněného chování u svých vrstevníků potřebu upozornit na sebe. Nikdo však tuto příčinu neuvedl při posuzování sebe samého. Respondenti také poukazují na nevychovanost v rodině jako příčinu neukázněného chování u ostatních. Můžeme zde vidět značnou míru kritiky při posuzování ostatních.

Dále je žáky uveden učitel bez autority a puberta jako příčina neukázněného chování, ojediněle se zde vyskytuje nesympatický učitel, únava, událost v předchozí vyučovací hodině a současná doba.

**Položka č. 9 – Co dělají učitelé při vyučování, kteří nemají ve třídě kázeň?**

<b>Činnosti učitelů</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Verbální tresty	43
Pracovní tresty	23
Prostorová restrikce	20
Rezignace pedagoga	19
Administrativní opatření	13
Omezení volného času	3
Ztráta výhod	3
Nudná výuka	2

*Tab. č. 13 – Činnosti učitelů, kteří nemají kázeň ve výuce*

Devátá položka zjišťuje, jaké kázeňské prostředky využívají učitelé, kteří nemají ve třídě kázeň. Otázka je otevřená. Na otázku neodpovědělo 7 respondentů.

Ve většině případů žáci odpovídali, že tito učitelé využívají především trestů pro snížení neukázněného chování, či na nekázeň rezignují.

V převážné většině tito učitelé využívají verbálních trestů, kde převažuje křik učitelů na žáky, napomínání žáků a vyhrožování jim (prověrkou, ředitelem,...).

Druhou nejčastější kategorií jsou tresty pracovní. Myslí se jimi zadávání úkolů, prověrek či vyvolání před tabulí.

Třetím nejvyužívanějším trestem je posílání žáků za dveře, což je velice překvapující, jelikož tento způsob trestání je literaturou označen za nelegální. Můžeme tak vidět, že je stále hojně využíván.

Čtvrtou nejčastější kategorií je rezignace učitele na neukázněné chování, která se projevuje tím, že učitel nekázeň ignoruje.

Dalším nejvíce využívaným trestem jsou administrativní opatření, různé poznámky do žákovské knížky, či puntíky za nevhodné chování.

Ojedinele učitelé využívají trestu omezení volného času žáků (poškola, předškola) a omezení výhod (zabavení předmětu nesouvisející s výukou či přesazení žáků).

Učitelé tak využívají tresty, které jsou i literaturou uváděny za běžné.

#### **Položka č. 9 a) - Proč tyto učitele žáci nerespektují?**

<b>Důvody nerespektování učitelů</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Učitel bez autority	31
Negativní osobnostní vlastnosti	19
Nezvládnuté didaktické dovednosti	15
Negativní biologické faktory	6
Žákovská provokace	3

*Tab. č. 14 – Důvody pro nerespektování učitele*

Devátá položka a) je zaměřena na zvláštnosti osobnosti učitele, kterého žáci nerespektují. Otázka je otevřená. Na tuto otázku neodpovědělo 12 respondentů.

Až polovina respondentů uvedla, že takový učitel nemá autoritu u žáků. Můžeme tedy vidět, že autorita učitele je velice důležitá pro udržení kázně při vyučování, čímž se nám

potvrzují poznatky, které byly uvedeny v teoretické části diplomové práce. Učitel by tak měl být schopný udržet ve třídě klid a nekázeň by neměl podle žáků ignorovat.

Dále žáci uváděli, že učitele nerespektují, když jim není sympatický, chová se k nim moc kamarádsky, nemá pro ně pochopení a ve svém jednání je nedůsledný.

Často také žáci uvádějí, že nerespektují učitele, jehož výuka je nudná.

Pro nerespektování učitele hraje podle respondentů roli také věk, učitel by neměl být ani příliš starý, ale ani příliš mladý. Ojediněle žáci uváděli, že si své nové učitele „testují“, chtějí na sebe upoutat pozornost, vnímají vyučovací předmět učitele jako nedůležitý, či se jim učitel nelíbí vzhledově.

#### **Položka č. 10 - Co dělají učitelé při vyučování, kteří mají ve třídě kázeň?**

<b>Činnosti učitelů</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Zajímavá výuka	39
Prosociální chování	33
Přísné chování	7
Vysoké sociální postavení	2
Práce s proxemikou	1

*Tab. č. 15 – Činnosti učitelů, kteří mají kázeň ve výuce*

Desátá položka zjišťuje, co dělají učitelé, kteří mají ve třídě kázeň. Otázka je otevřená. Na otázku neodpovědělo 9 respondentů a 1 respondent uvedl, že takový učitel, který má kázeň na škole, není.

Většina respondentů uvedla, že tyto učitelé vyučují zajímavě, tudíž mají ve třídě kázeň.

Dále se také tyto učitelé k žákům chovají prosociálně, jsou k nim milí, jsou ochotni pomoci žákům, mají smysl pro humor, umí naslouchat, komunikují s nimi a sami jsou tyto učitelé spokojení, klidní a „v pohodě“.

Také žáci uvádějí, že respektují učitele, který je přísný a mají z něho strach.

Ojediněle žáci uváděli, že respektují učitele, jehož postavení je v instituci vysoké (např. ředitel) a učitele, který prochází při vyučování mezi lavicemi.

**Položka č. 10 a) - Proč tyto učitele žáci respektují?**

<b>Důvody pro respektování učitele</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Prosociální chování	20
Autorita učitele	20
Strach z učitele	13
Zajímavá výuka	12
Sociální role	3

*Tab. č. 16 – Důvody pro respektování učitele*

Desátá položka a) je zaměřena na zvláštnosti osobnosti učitele, kterého žáci respektují. Otázka je otevřená. Na tuto otázku neodpovědělo 14 respondentů. Odpovědi se velice často shodovali s odpověďmi v otázce desáté.

Takový učitel má u žáků autoritu, je jim sympatický, ochoten pomoci a má smysl pro humor.

Žáci také učitele respektují proto, že z něj mají strach. Dalším důvodem pro respektování učitele je jeho zajímavá výuka.

Ojediněle se vyskytovalo respektování učitele založené na vysokém sociálním postavení.

**Položka č. 11 - Myslíte si, že je kázeň při vyučování důležitá?**

<b>Důležitost kázně</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
Ano	67
Nevím	7
Ne	1

*Tab. č. 17 – Důležitost kázně ve výuce*

Jedenáctá položka je zaměřena na důležitost kázně při výuce. Otázka je uzavřená. Odpověděli na ni všichni respondenti.

Dle 67 respondentů je kázeň ve vyučování důležitá, 7 respondentů neví, zda je kázeň ve výuce důležitá a 1 respondent ji považuje za nedůležitou.

Jelikož mne zajímalo, jak vnímají důležitost kázně žáci, kteří mají dvojku z chování, zjistila jsem, že právě jeden z nich kázeň vnímá jako nedůležitou a druhý neví, zda je důležitá. Můžeme tak předpokládat, že jejich vztah ke kázni je narušen.

Je však potěšující, že převážná většina žáků považuje kázeň za důležitou ve výuce. Pokud je kázeň důležitá pro žáky i pro učitele, je snazší na ní pracovat. A pro učitele je to stále naděje, že žáci mají potřebu ukázněné výuky, i když to tak někdy nemusí vypadat.

**Položka č. 12 - Zdůvodněte odpověď z otázky číslo 11.**

Důvody	Četnost odpovědí
Důvody vzdělávací	57
Klima třídy	14

*Tab. č. 18 – Důvody pro důležitost kázně ve výuce*

Dvanáctá položka zjišťuje, jak respondenti zdůvodňují své odpovědi z předchozí položky. Otázka je otevřená. Na tuto otázku neodpovědělo 14 respondentů (z toho 1 respondent, co v předchozí položce odpověděl, že kázeň není důležitá a 7 respondentů, kteří nevědí, zda je kázeň důležitá).

Ve většině případů žáci odpovídali, že kázeň při vyučování je důležitá ze vzdělávacích důvodů, žáci se tak naučí více a jsou pak připraveni na písemky.

Podle žáků je také kázeň důležitá pro dobré klima ve třídě, vyučovací hodina je pak pro žáky více příjemná.

### **8.7.3 Shrnutí výsledků z dotazníkového šetření**

Na základě kódování se v empirickém šetření objevily také nejvíce nasycené kódy, kterým přiřadím důležitost.

Nejfrekventovanějším druhem nekázně je především komunikace bez vyvolání a drzost k učiteli. I přesto že někteří autoři uvádějí drzost k učiteli za krajní a méně vyskytovaný druh nekázně, žáci ho považují ve výuce za běžný.

Nejčastější příčinou nekázně respondenti uvádějí nudu. Nuda je v literatuře uváděna snad pokaždé, když autoři pojednávají o příčinách nekázně. Je tedy nutné se na tento jev blíže zaměřit, aby učitelé mohli nudě ve vyučování účinně předcházet.



Co se týká učitele, který má při vyučování kázeň nebo nekázeň, respondenti odkazují nejčastěji právě na autoritu učitele. Potvrzují se nám tedy poznatky uváděné literaturou, že autorita učitele neodmyslitelně patří k ukázněnému vyučování. Je tedy dobré poznat blíže, jak žáci vnímají právě autoritu učitele.

Pro hlubší porozumění těmto jevům jsem se rozhodla provést skupinový rozhovor s vybranými žáky této základní školy.

## **8.8 Zpracování výsledků skupinových rozhovorů**

Data byla získána pomocí diktafonu, nahrávka byla následně přepsána v programu Microsoft Word. Přepsaný rozhovor je uveden v příloze diplomové práce. Výsledky skupinových rozhovorů byly získány pomocí již zmíněné techniky otevřeného kódování.

### **8.8.1 Prezentace výsledků ze skupinových rozhovorů u ukázněných žáků**

#### **Komunikace bez vyvolání**

##### **Otázka č. 1. Z jakého důvodu si myslíte, že žáci komunikují bez dovolení učitele?**

Podle respondentů žáci komunikují bez dovolení učitele z toho důvodu, že se nudí. „*Tak jako že se **nuděj**, třeba paní učitelka povídá, třeba v dějepise, co se povídá, tak žáci nemají, co dělat.*“

Dalším důvodem je, že se žáci nechtějí o slovo v hodině hlásit a tudíž mluví bez dovolení učitele. „*Se **nechce zvedat ruka.***“

##### **Otázka č. 2. Co si nejčastěji žáci při komunikaci ve vyučování bez dovolení učitele sdělují?**

Podle respondentů si žáci ve vyučování sdělují bez dovolení učitele především informace týkající se jejich volného času a vyučování. „*To je různě, tak já nevím, jestli **jdou třeba dneska ven** nebo...to je různý. Nebo **co je k obědu.***“

„*Tak toho je víc, třeba **co budem psát, něký prověrky** nebo že se bavíme, **co venku.***“

**Otázka č. 3. Jak nejčastěji učitelé reagují na žáky, kteří se baví při vyučování bez jejich dovolení?**

Respondenti uváděli, že učitelé nejčastěji reagují na žáky komunikující bez jejich dovolení okřiknutím, posíláním za dveře či rozsazením.

*„Okřiknou je. Nejčastěji asi.“ „Jdi za dveře! Kam šel?“ „Nebo třeba rozsazují.“*

**Otázka č. 4. Napadá vás, jak by mohl učitel nedovolené komunikaci předcházet?**

Učitel by mohl nedovolené komunikaci dle respondentů předcházet tím, že bude komunikovat se všemi žáky a pojme výuku zajímavě.

*„Jako bavit se jako s každým jako by jako se všema.“ „Aby nás to trochu bavilo, když bereme něco, co nás nebaví, tak určitě děláme něco jinýho, že jo.“*

**Drzost k učiteli**

**Otázka č. 5. Z jakého důvodu si myslíte, že jsou žáci k učiteli drzí?**

Dle respondentů jsou žáci drzí k učiteli především z důvodu nerespektování jeho autority.

*„Jako, že z něj nemají respekt jako by.“*

**Otázka č. 6. Můžete mi přiblížit, jakým způsobem se drzost žáků k učiteli projevuje?**

Drzost žáků k učiteli se dle respondentů projevuje odmítáním plnění úkolů a jiných uložených povinností. Respondenti negují vulgarismus žáků k učitelům.

*„Tak asi odmlouvání a takový to jako...“ „Nebo nejde k tabuli prostě a odmlouvá...“ „No tak třeba s nějakým úkolem, že pak říká, že to prostě třeba dělat nebude.“*

**Otázka č. 7. Jak nejčastěji učitelé reagují na drzost žáků?**

Podle respondentů učitelé nejčastěji reagují na drzost žáků verbálně. Respondenti upozornili na to, že mladší učitelé drzost žáků k nim samým neřeší na rozdíl od starší generace učitelů.

*„Tak třeba možná jen jako něco jen řeknou, jako že třeba, co si to dovolujou, ale jako že...“ „To je na učitelích, protože ta mladší generace to jako moc neřeší a ty starší to řešej.“*

### Otázka č. 8. Napadá vás, jak by mohl učitel drzému chování žáků předcházet?

Dle respondentů se nedá drzému chování žáků k učiteli předcházet. Respondenti spatřují problém v žákovi a v jeho chování či postoji ke škole.

*„Tak tomu se asi **nedá moc předcházet**. To je jako na tom **žákovi**, jak se prostě chová. Třeba někdo, kdo prostě **chodí do školy nerad** nebo je **nákej**, jsou s ním třeba **někdy problémy**, tak to asi bude **furt stejný**.“*

*„Pak jako **nic neudělaj** s tím.“*

### Nuda

### Otázka č. 9. Co by podle vás měli učitelé dělat, abyste se při vyučování nenudili?

Podle respondentů by nebyla výuka nudná, kdyby učitelé spolupracovali se všemi žáky a zapojovali by do vyučování praktické činnosti.

*„Tak **spolupracovat jako s každým**, jako se všema, ne jako první dvě lavice jako, zbytek jako, ať si dělá, co chce.“ „No třeba aby se **všichni zapojili**.“ „V chemii mě to vůbec nebaví, protože si furt čteme jen z knížky, občas si zapíšeme zápis a nic neuděláme, aby sme třeba **někdy pokusy** a nebo..“ „Třeba ve fyzice děláme všechno, různé **pokusy** skoro každou hodinu. Tak to je dobrý.“ „**Zkoušíme si to sami**, ne jen že to zkouší ten učitel.“ „**Praktická výuka**.“*

### Otázka č. 10. Kdybyste byli vy učitelé, jak byste pracovali s žáky ve výuce, aby se nenudili?

Kdyby byli respondenti v roli učitele, ve vyučování by s žáky pracovali tak, aby se nenudili. Snažili by se o více praktickou výuku. Uváděli různé experimenty, dokumenty či filmy.

*„Třeba pustil **nákej film** k tomu nebo něco takovýho. **Dokument**. Jako takhle hodně a třeba pak **někdy** ty jakože **pokusy** nebo něco teda jakoby, aby každý si to **zkusil**.“*

### Autorita učitele

### Otázka č. 11. Co si představíte pod pojmem autorita?

Respondenti si pod pojmem autorita představují učitele, který je důsledný.

*„No tak, jak to je, **někdy pravidla** prostě, že **nepřineseš si úkol, tak napíšeš třeba, nevím, padesátkrát nepřinesl úkol**, ne že když ho nepřinese, tak to nechá být.“*

*„Že třeba když ty mladí učitelé nebo takový ty ty, a tak když třeba jsou jakože drzí někdo, tak jim na to jako nic neřeknou, a tak to pak by si tam mohl každý dělat úplně co chce jako. Když řekne, že dá pětku, tak už si to půlka třídy rozmyslí.“*

#### **Otázka č. 12. Jaký je učitel, který má u žáků autoritu?**

Dle respondentů je učitel, který má autoritu, přísný, někdy nudný a někdy vtipný. Respondenti upozorňují především na vyváženost přísnosti a zábavy ve vyučování.

*„Třeba je víc **přísný** než ty ostatní.“ „A **není** s ním **sranda**.“ „Jako je **sranda**, ale všechno má své **meze**.“ „Když mi děláme dobře, tak on se k nám taky bude **chovat dobře**. A když nebudeme dělat, tak za to bude **nuda**.“*

#### **Otázka č. 13. Jaký je učitel, který nemá u žáků autoritu?**

Učitel, který nemá u žáků autoritu, je lhostejný k žákům. Učitel, který nemá autoritu, také na žáky křičí. Respondenti poznamenali, že učitele, který křičí, neposlouchají.

*„Tak **dělá všechno**, co ta třída jakoby řekne, já nevím, tak: „Pojedeme třeba do Prahy.“, tak řekne: „Jo tak jo.“.“ „Ten spíš víc **křičí** ještě.“ „Takže ho vůbec **neposloucháme**.“*

### **8.8.2 Prezentace výsledků ze skupinových rozhovorů u neukázněných žáků**

#### **Komunikace bez svolání**

##### **Otázka č. 1. Z jakého důvodu si myslíte, že žáci komunikují bez dovolení učitele?**

Podle respondentů žáci komunikují bez dovolení učitele z důvodu upozornění na sebe či z nudy.

*„No tak že je potom ten učitel nevybere, když se hlásí a on to ví a **potřebuje dobrou známku**. Nevybere ho ten učitel, tak **se snaží**.“ „Třeba si chce **zlepšit vztah** k tomu učiteli, takže to na něj rovnou všechno vysype. Všechno, co ví.“ „Nebo se prostě **nudí**.“*

##### **Otázka č. 2. Co si nejčastěji žáci při komunikaci ve vyučování bez dovolení učitele sdělují?**

Dle respondentů si žáci při vyučování sdělují informace týkající se volného času.

*„**Zážitky** o volném čase.“ „Třeba se domlouvají na následující, co budou spolu **podnikat**.“ „Tak co je **baví** a tak že jo.“*

### Otázka č. 3. Jak nejčastěji učitelé reagují na žáky, kteří se baví při vyučování bez jejich dovolení?

Dle odpovědí respondentů nejčastěji učitelé reagují na nedovolenou komunikaci v hodině tím, že zadají žákům pracovní tresty, omezí jejich volný čas či použijí prostorovou restrikcí (pošlou žáka za dveře). Respondenti také poznamenali, že učitelé využívají skupinové tresty.

*„Vyhoděj ho za dveře.“ „Třeba jakoby úkol navíc.“ „Celá třída si napíše test.“ „Nebo se třeba protáhne hodina.“ „Po škole jsou někdy. Celá třída.“*

### Otázka č. 4. Napadá vás, jak by mohl učitel nedovolené komunikaci předcházet?

Respondenti uvedli, že učitel by mohl nedovolené komunikaci předcházet zábavnější výukou, hlasitějším projevem a vhodným prostorovým uspořádáním třídy.

*„Dělat tu hodinu zábavnější, promítat třeba různé fotky nebo tak, aby se nebavili.“ „Mluvit nahlas.“ „Tak já nevím, třeba ty, co se bavěj, tak si je posadit dopředu, aby na ně viděl.“*

### Drzost k učiteli

### Otázka č. 5. Z jakého důvodu si myslíte, že jsou žáci k učiteli drzí?

Podle respondentů jsou žáci k učitelům drzí, z toho důvodu, že na sebe chtějí upozornit. Dále také uvedli, že za drzé chování žáků může nudná výuka a nesympatický učitel.

*„Machrujou.“ „Třeba je to nebaví vůbec.“ „Nebo nemaj rádi toho učitele.“ „Ten učitel jim dělá naschvály.“*

### Otázka č. 6. Můžete mi přiblížit, jakým způsobem se drzost žáků k učiteli projevuje?

Respondenti uvedli, že drzost žáků k učitelům se projevuje např. tykáním učiteli, rušivými verbálními aktivitami, odmítáním spolupráce a rušivými behaviorálními aktivitami. Respondenti také uvedli, že žáci jsou na učitele vulgární.

Pro zajímavost uvádím příklady sdělení žáků směřovaná jejich učitelům: *„Drž hubu.“ „Ne, nedám ti ten mobil.“ „Nic jsem neuděl.“ „Nech mě žít.“ „Co já?“*

*„Tykaj.“ „Mluvěj nahlas, když se nepřihlásej.“ „Jsou furt otočený zády k němu a bavěj se dozadu s lavicema.“ „Nepíšou si zápisy, nemaj sešit, nenosej pomůcky.“ „Třeba házej po třídě něco, třeba papírky nebo tak.“ „Hrajou třeba na mobilu.“*

#### **Otázka č. 7. Jak nejčastěji učitelé reagují na drzost žáků?**

Učitelé nejčastěji reagují na drzost žáků verbálně (křičí), administrativním opatřením, omezením výhod, tělesnými tresty, prostorovou restrikcí (přesazení žáka) či tento problém začnou řešit s ostatními pedagogy.

*„Daj facku.“ „Začnou řvát po celý třídě.“ „Seberou žákovskou knížku a napíšou poznámku.“ „Přesaděj jinam, do jiné lavice, třeba blíž k učiteli.“ „Stěžujou si třídní.“ „Řikaj to na poradě třeba.“ „Neposílaj na výlet školní.“*

#### **Otázka č. 8. Napadá vás, jak by mohl učitel drzému chování žáků předcházet?**

Dle respondentů by mohli učitelé drzému chování žáků předcházet vhodným prostorovým uspořádáním třídy, zábavnou výukou a snadnějšími prověrkami.

*„Tak já nevím, tak jako ho posadit rovnou někam dopředu třeba. Už ze začátku udělat jiné zasedací pořádek. Jako aby to vyhovovalo tomu učiteli.“ „Udělat to zábavnější. Pouštět filmy.“ „Dávat lehčí prověrky.“ „Hlásit prověrky dopředu.“ „Projít s něma ty témata, který budou v těch prověrkách.“*

#### **Nuda**

#### **Otázka č. 9. Co by podle vás měli učitelé dělat, abyste se při vyučování nenudili?**

Dle respondentů by učitelé mohli předcházet nudit u žáků tím, že pojmu výuku prakticky (názorně). Respondenti uvedli např. sledování dokumentů, promítání fotografií, vyprávění příběhů či provádění různých pokusů. Také respondenti poznamenali, že by se učitelé měli věnovat celé skupině žáků.

*„Chodit na počítače, nevím, pouštět třeba občas nějaký videa.“ „Vyprávět různé příběhy, aby se to líp zapamatovalo.“ „No ty filmy, dokumentární, třeba o přírodopisu nebo tak.“ „Třeba něco zkoumat. Třeba v přírodopisu mikroskopem nebo tak.“ „No nebo se těm žákům věnovat prostě, jakoby každému, co nejvíc by to šlo, že jo.“*

**Otázka č. 10. Kdybyste byli vy učitelé, jak byste pracovali s žáky ve výuce, aby se nenudili?**

Respondenti v roli učitelů by s žáky více komunikovali, nechali by jim prostor pro vlastní názor. Dále by se také snažili, aby byla výuka názorná (obrázky, příběhy). Také poznamenali, že by žákům tiskli zápisy, aby se při opisování nenudili. Respondenti by se snažili mít u žáků autoritu tím, že by byli přátelští a zároveň důslední.

*„Tak dávat jim **prostor mluvit** třeba, aby ta hodina byla volnější, aby nemuseli jenom sedět a poslouchat a nebo opisovat něco.“ „Aby mohli se s tím učitelem nějak **bavit**.“ „Tak třeba nějaký **referáty** dělat, aby byli i lepší známky.“ „Třeba vyprávět nějaký **příběhy**, z minulosti třeba, když je dějepis.“ „Třeba i **vlastní názor** na to.“ „Dělat **zápisy i s obrázkama**, jako aby to nebylo jen opisování z tabule.“ „Třeba **tisknout ty zápisy** těm dětem, aspoň by se nenudily při tom opisování.“ „No tak třeba být na ně **hodnější**, ale ne zas úplně, aby zas na ně **nebyli drzí**. Jako aby si zas nedovolovali.“*

**Autorita učitele**

**Otázka č. 11. Co si představíte pod pojmem autorita?**

Respondenti si pod pojmem autorita představují respekt, zadaná pravidla a jejich dodržování a prosociální chování učitelů k žákům.

*„**Respekt**.“ „Že si ty žáci nebudou dělat, co chtěj, že budou **respektovat učitele**.“ „No tak nějaký **jasný pravidla** před tím. A když se poruší, aby dostali nějak trest, a když ne, tak to bude v pohodě...“ „Aby ten učitel měl **lepší vztah k žákům**, aby se k nim **choval dobře**.“*

**Otázka č. 12. Jaký je učitel, který má u žáků autoritu?**

Učitel, který má u žáků autoritu, je zábavný, komunikuje s žáky, není přísný, ale je důsledný. Výuka takového učitele není nudná.

*„**Zábavný**. **Říká všechno**, jak ho napadne.“ „**Kamarádi se s náma**.“ „Normálně **zdraví**.“ „**Pouští filmy**, **chodíme na počítače** a podobně.“ „No tak jako bere to ze **srandy**, občas řekne nějaký **vtip** a tak.“ „Třeba ty testy řekne, napište, co víte a já se v tom něco přeberu a každé tam napíše to, co ví a **není přísnější**.“ „Protože to bere tou **zábavnou formou**. Jak se to říká mezi sebou, takže si to i takhle zapamatuje.“*

### Otázka č. 13. Jaký je učitel, který nemá u žáků autoritu?

Učitel, který nemá u žáků autoritu, je přísný, často využívá tresty a nechová se k žákům prosociálně.

*„Přísněj.“ „Když se mu něco nepovede, tak je **naštvaněj**. Když se něco neudělá, tak je třeba **přísněj** hodně a **křičí**. Aby nikdo nechodil na počítače a **opisuje se** jenom z tabule celou hodinu. A když to stihnem, tak **opisujem** další zápis.“ „**Nepřiznává své chyby** třeba.“ „Dává třeba **špatný známky**, že se ptám.“ „Třeba **neřeší, jak se třeba učíme**... Třeba třídí **neřeší problémy** ve třídě, řeší jenom to svoje. A když jakoby něco není v pořádku, tak **zakáže výlet** nebo tak. **Neřeší s náma výlet** a podobný takovýhle aktivity. Řekne, ať si to uděláme sami a když se nedokážeme dohodnout, tak řekne, že je to naše chyba a potom všem učitelům řekne, jaký jsme špatný a potom všichni učitelé na nás maj taky svůj vlastní názor.“*

### 8.3 Shrnutí výsledků ze skupinových rozhovorů

Dle ukázněných žáků žáci komunikují bez dovolení učitele především z důvodu nudy ve vyučování, sdělují si informace týkající se jejich volného času či vyučování. Učitel nejčastěji reaguje na takové chování verbálně či prostorovou restrikcí. Aby mohli učitelé takové situaci předcházet, dotazovaní žáci jim doporučují komunikovat se všemi žáky a pojímat výuku zajímavě.

Neukáznění žáci vidí důvod také v nudné výuce, ale zároveň ještě v potřebě na sebe upozornit. Žáci se shodují v tom, že při nedovolené komunikaci jsou sdělovány informace týkající se volného času žáků. Učitelé dle nich reagují na nedovolenou komunikaci pracovními tresty, prostorovou restrikcí a omezením volného času. Stejně jako žáci ukáznění, tito žáci doporučují učiteli vést zajímavou výuku, dále je dle nich vhodný hlasitý projev učitele a dobré prostorové uspořádání třídy.

Žáci jsou k učiteli drzí podle dotazovaných ukázněných žáků především z důvodu nerespektování autority učitele. Žáci uvádí, že drzost k učiteli se projevuje především odmítáním spolupráce. Dle těchto žáků nejsou žáci k učiteli vulgární. Učitelé podle nich reagují na zmíněnou drzost především verbálně. Dotazovaní žáci uvádějí, že drzému chování žáků se nedá předcházet. Ukáznění žáci spatřují příčinu neukázněného chování především v žácích.

Neukáznění žáci vidí příčinu drzého chování žáků k učitelům především ve snaze upozornit na sebe, v nudné výuce a v nesympatickém učiteli. Drzost žáků k učiteli se projevuje také odmítáním spolupráce, ale i rušivými verbálními a behaviorálními aktivitami.



Dotazovaní žáci uvedli, že jsou žáci k učitelům vulgární. Učitelé dle těchto žáků reagují na drzost verbálně, administrativním opatřením, tělesnými tresty, prostorovou restrikcí či konzultacemi s jinými pedagogy. Na rozdíl od ukázněných žáků, neukáznění žáci vidí možnost předcházet drzému chování ve vhodném uspořádání třídy, zajímavé výuce a snazších prověrkách. Neukáznění žáci tedy spíše vidí příčinu neukázněného chování v učiteli.

Podle dotazovaných ukázněných respondentů mohou učitelé nudě při vyučování předcházet tím, že se budou snažit spolupracovat se všemi žáky a zahrnou do výuky praktické činnosti.

Ukáznění i neukáznění respondenti by doporučovali učitelům pojmout výuku prakticky a spolupracovat s celou skupinou žáků. Učitel by se měl snažit komunikovat se všemi žáky a nechat jim prostor pro jejich názory a co nejvíce se vyvarovat mechanickým a stereotypním činnostem.

Učitel, který má autoritu, musí být dle ukázněných respondentů především důsledný. Takový učitel je ve vyučování vyváženě přísný a zábavný. Naproti tomu učitel, který nemá autoritu, je k žákům lhostejný nebo ve zvýšené míře na žáky křičí.

Neukáznění respondenti si stejně jako žáci ukáznění představují učitele s autoritou jako důsledného, zábavného učitele s prosociálním chováním k žákům. Naopak učitel, který dle žáků autoritu nemá, je příliš přísný, často využívá tresty, křičí a nechová se k žákům prosociálně.

Dotazovaní respondenti se lišili v názorech na drzé chování žáků k učiteli. Ukáznění respondenti vidí příčinu v nerespektování autority učitele, za to neukáznění respondenti vidí příčinu v nesympatickém učiteli, nudné výuce a snaze žáků na sebe upozornit. Na rozdíl od neukázněných respondentů, uvedli ukáznění respondenti, že žáci nejsou k učitelům vulgární. Neukáznění respondenti také označují za drzé chování odmítání spolupráce, rušivé verbální a behaviorální aktivity. Ukáznění respondenti označují za drzé chování pouze verbální formu drзости. Ukáznění respondenti nevidí možnost, jak by mohli učitelé drzému chování žáků předcházet. Naopak neukáznění respondenti vidí možnost předcházet drzému chování žáků především dobrým prostorovým uspořádáním třídy, zajímavou výukou a snazšími prověrkami.

V názorech na nedovolenou komunikaci, nudu ve výuce a autoritu učitele se žáci nijak významně nelišili.

## **8.4 Zodpovězení výzkumných otázek**

V praktické části diplomové práce jsem se zabývala problematikou kázně a nekázně ve vyučování z pohledu žáků osmých a devátých ročníků. Využila jsem dotazníkového šetření a v návaznosti na výsledky z dotazníkového šetření metody skupinových rozhovorů pro hlubší porozumění nejčastějším postřehům žáků. Závěry šetření se nyní pokusím prezentovat prostřednictvím zodpovězení výzkumných otázek.

### **Výzkumná otázka č. 1 - Jaký mají žáci osmých a devátých tříd prekoncept kázně a nekázně?**

Žáci osmých a devátých tříd si pod pojmem kázeň nejčastěji představují chování, které považují za vhodné. Žák se při vyučování chová slušně, nezlobí, plní zadané úkoly, dodržuje stanovené normy a respektuje autoritu učitele.

Pod pojmem nekázeň si žáci osmých a devátých tříd představují chování, které není vhodné. Respondenti uváděli jako nekázeň nerespektování autority učitele a porušování norem, které byly stanoveny.

### **Výzkumná otázka č. 2 - Jak hodnotí žáci osmých a devátých tříd základní školy ukázněnost a neukázněnost z hlediska frekvence?**

Žáci osmých a devátých tříd uvedli, že s neukázněností ve své třídě se setkávají občas, ale i často. Je tedy evidentní, že se respondenti s neukázněným chováním na základní škole pravidelně setkávají.

### **Výzkumná otázka č. 3 - Jaké druhy nekázně ve vyučování se objevují u žáků osmých a devátých tříd základní školy?**

Respondenti se nejčastěji ve vyučování setkávají s nedovolenou komunikací a drzostí k učitelům. Dále žáci uváděli odmítání spolupráce jako např. spaní při hodině, neplnění úkolů, nepřípravenost na hodinu. Respondenti se také setkávají s nedovoleným opouštěním místa, ničením věcí, posíláním „psaníček“, manipulacemi s telefony a jinými technologiemi, házením předmětů po třídě či učitelích a občerstvováním se při vyučovací hodině.

**Výzkumná otázka č. 4 - V čem spatřují žáci osmých a devátých tříd základní školy příčiny nekázně ve vyučování u sebe samých?**

Žáci osmých a devátých tříd spatřují u sebe samých jako nejčastější příčinu nudy ve vyučování. Další příčinou nekázně u respondentů je potřeba komunikovat s kamarády. Ojediněle žáci uváděli jako příčinu svého neukázněného chování nesympatického učitele, únavu, pubertu, „strhnutí“ ostatními, ztrátu orientace v učivu nebo hyperaktivitu.

**Výzkumná otázka č. 5 - Jaké příčiny nekázně připisují žáci osmých a devátých tříd základní školy svým spolužákům?**

Respondenti uvedli, že za nejčastější příčinu neukázněného chování u svých spolužáků považují také nudy ve vyučování. Dále žáci uvedli jako příčinu nekázně potřebu svých spolužáků upozornit na sebe, nevychovanost spolužáka, učitele bez autority, pubertu. Ojediněle se v odpovědích respondentů objevil nesympatický učitel, únava, současná doba a událost v předchozí hodině.

**Výzkumná otázka č. 6 - Jaká je představa žáků osmých a devátých tříd o učiteli, který nezvládá nekázeň/kázeň při vyučování?**

Dle převážné většiny žáků nemá učitel ve výuce kázeň z důvodu nedostatečné autority. Žáci učitele nerespektují, když jim není sympatický, je k žákům moc kamarádský, nemá pro žáky dostatek pochopení, je nedůsledný ve svém jednání a jeho výuka je nudná. Dále hraje roli také věk učitele, učitel by neměl být ani příliš mladý, ale ani příliš starý. Žáci ojediněle také uvedli, že nerespektují učitele, který se jim nelíbí vzhledově, jeho vyučovací předmět považují za nedůležitý, či si testují nového učitele nebo na sebe chtějí upoutat jeho pozornost.

Podle žáků učitel, který nezvládá nekázeň/kázeň ve výuce využívá především trestů, aby snížil nevhodné chování žáků, nebo na nekázeň rezignuje. Mezi nejčastější tresty dle respondentů patří verbální trest (křik učitele, napomínání, vyhrožování), pracovní tresty, posílání žáků za dveře, administrativní opatření a omezení volného času žáků.

**Výzkumná otázka č. 7 - Jaká je představa žáků osmých a devátých tříd o učiteli, který zvládá nekázeň/kázeň při vyučování?**

Učitel, který zvládá kázeň/nekázeň při vyučování vyučuje dle respondentů zajímavě a má u žáků autoritu. Takový učitel se k žákům chová prosociálně, tedy je k nim milý, umí žákům naslouchat, je ochoten pomoci, má smysl pro humor, komunikuje s žáky a je ve svém

jednání důsledný. Žáci však také uvedli, že učitel, který má při vyučování také kázeň, je přísný a žáci z něj tudíž mají strach. Ojediněle respondenti uvedli, že respektují učitele, který má ve škole vysoké postavení.

**Výzkumná otázka č. 8 - Jaké kázeňské prostředky by měli učitelé používat z pohledu žáků osmých a devátých tříd základní školy, aby byli žáci ukázněni?**

Dle respondentů by měli učitelé získat především u žáků autoritu (viz. výzkumná otázka č. 7). Dále by také učitel měl vést výuku zajímavě. Žáci se dle respondentů nenudí, když jim učitelé dávají větší prostor k vyjádření vlastního názoru, více s nimi komunikují, výuka je více praktická a názorná. Žáci vítají více dokumentů, experimentů, příběhů či jiný názorný materiál ve vyučování. Podle žáků je také vhodné lépe uspořádat zasedací pořádek tak, aby vyhovoval učiteli. Učitel by měl vést k žákům hlasitý projev a snažit se komunikovat s celou třídou. Respondenti uvedli, že považují za nudné neustálé opisování zápisů a čtení z učebnic, uvítali by např. vytištěné zápisy, kdy by pak následně zbylo více času na praktickou výuku.

**Výzkumná otázka č. 9 - Jaké důvody uvádějí žáci osmých a devátých tříd pro důležitost či nedůležitost kázně při vyučování?**

Žáci osmých a devátých tříd uvedli, že kázeň ve vyučování je důležitá především ze vzdělávacích důvodů, tedy aby se žáci více naučili a mohli úspěšně složit přijímací zkoušky. Dalším uváděným důvodem je dobré klima ve třídě, kdy je vyučovací hodina pro žáky více příjemná.

## 8.5 Vyhodnocení cílů šetření

Cílem praktické části bylo zjistit, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají kázeň a nekázeň ve vyučování.

Dílčím cílem č. 1 praktické části bylo zjistit, s jakými druhy nekázně ve vyučování se žáci osmých a devátých tříd setkávají a jaké jsou podle jejich názoru příčiny nekázně u žáků osmých a devátých tříd. Žáci osmých a devátých tříd uvádějí jako nejčastější druh nekázně nedovolenou komunikaci ve vyučování a drzost k učitelům. Dle názorů žáků osmých a devátých tříd je nejčastější příčinou neukázněného chování nudná výuka a učitel bez autority.

Dílčím cílem č. 2 bylo zjistit, zda žáci osmých a devátých tříd vnímají kázeň jako důležitý aspekt efektivní výuky. Převážná většina žáků uvedla, že kázeň je pro výuku důležitá. Zároveň také žáci uvedli, že kázeň je důležitá i pro dobré psychosociální klima ve třídě.

Dílčím cílem č. 3 bylo zjistit, jaká je představa žáků o učiteli, který zvládá či nezvládá nekázeň. Učitel, který zvládá nekázeň, má dle odpovědí respondentů autoritu, chová se prosociálně k žákům, vyučuje zajímavě, je přiměřeně přísný, někdy z něj mají žáci strach nebo je to učitel, který má vysoké sociální postavení. Učitel, který nezvládá nekázeň, využívá ve zvýšené míře trestů, vyučuje nudně, rezignuje na nekázeň, nemá u žáků autoritu, neumí řídit výuku a má podle žáků negativní osobnostní vlastnosti a negativní biologické faktory.

Dílčím cílem č. 4 praktické části diplomové práce bylo získat hlubší vhled pomocí skupinových rozhovorů pro porozumění nejčastěji žáky uváděné postřehy z dotazníkového šetření, kdy jsem se zaměřila na nedovolenou komunikaci, drzost žáků k učitelům, nudu ve vyučování a autoritu učitele.

Z výsledků vyplynulo, že nejvýznamnější příčinou nedovolené komunikace při vyučování je nuda. Dotazovaní respondenti považují za nejlepší prevenci vést výuku zajímavě a to především tak, aby učitelé s žáky komunikovali, dali jim prostor k vlastnímu vyjádření a snažili se o názorné a praktické vyučování.

Za příčinu drzého chování žáků k učitelům považují respondenti především nerespektování autority učitele, nudnou výuku a snahu žáků na sebe upozornit. Zajímavé je, že dotazovaní žáci, kteří jsou při vyučování ukázněni, spatřují příčinu především v žákovi samotném, a tudíž se domnívají, že drzosti k učiteli nelze nijak předcházet. Naopak dotazovaní respondenti, kteří jsou považováni za neukázněné, vidí příčinu drzosti v učiteli. Učitelé mohou dle neukázněných respondentů předcházet drzosti žáků tím, že budou vést

zajímavou výuku, vhodně sestaví zasedací pořádek třídy a budou žákům dávat snadnější prověrky.

Předcházet nudě se dá dle shody všech respondentů především zajímavou činností ve výuce. Žáci upřednostňují vyučovací hodiny, kde učitelé s žáky komunikují, nechávají jim prostor pro vlastní názor, vyučování je provázáno praktickými činnostmi a názornými ukázkami. Učitelé by se měli dle dotazovaných žáků snažit o redukci mechanických a stereotypních činností.

Respondenti považují za významné pro učitelovu autoritu především jeho důslednost a prosociální chování. Takový učitel by měl být na žáky vyváženě přísný a zábavný. Dle žáků učitel nemá autoritu, pokud se k žákům chová příliš přísně, využívá mnoho trestů, ve zvýšené míře křičí a nechová se k žákům prosociálně.

## **8.6 Diskuse**

Výzkumným nástrojem jsem zvolila dotazník a skupinový rozhovor vlastní konstrukce. Otázky dotazníku a skupinového rozhovoru byly především otevřené. Bylo tedy náročné provést kódování odpovědi každého žáka, jelikož každý respondent formuloval odpověď jiným způsobem. Domnívám se však, že díky těmto otevřeným otázkám jsem poskytla žákům dostatečný prostor pro svobodné vyjádření myšlenek. Otevřené otázky v dotazníkovém šetření jsou tedy velice cenné především v získávání nových poznatků. Takové výzkumné nástroje jsou však limitovány právě vyhodnocováním, které je velice subjektivní. Proto by i v tomto případě bylo vhodné, aby celé vyhodnocení provádělo více osob, jelikož by se tak minimalizoval subjektivní pohled jednoho člověka.

Co se týče realizace výzkumného šetření na Základní škole v Jablonném nad Orlicí, zaměstnanci školy byli velice vstřícní a ochotně mi umožnili výzkumné šetření provést. Velice mne také potěšila ochota respondentů, kteří se účastnili skupinových rozhovorů. Žáci byli ve svých odpovědích otevření a nebáli se komunikovat.

Jelikož jsem zvolila jako výzkumný terén jednu základní školu, bylo by zajímavé rozšířit výzkumné šetření o více základních škol. Pak by bylo možné např. porovnat, zda žáci vnímají problematiku nekázně stejně na městských a vesnických školách.

## ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla stanovena problematika nekázně z pohledu žáků druhého stupně základní školy. Téma kázeňských problémů jsem si zvolila především z důvodu zvyšující se nekázně uváděné literaturou, médií a osobami z pedagogické a výchovatelské praxe. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cíle byly formulovány ve vztahu k posláním teoretické části a koncipování výzkumu v části praktické.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo s oporou o odbornou literaturu zpracovat pojmový aparát a dále ukázat, jak se v odborné literatuře tematizuje problematika kázně a nekázně ve vyučování u žáků druhého stupně s akcentem především na příčiny nekázně, úlohu učitele a řešení nekázně. V teoretické části diplomové práce je uveden přehled problematiky nekázně dle literatury, která se tímto tématem zabývá. Začátek teoretické části je zaměřen na vymezení základních pojmů, jako je kázeň, percepce a projevy nekázně ve vyučování. Dále je v této části práce uveden přehled příčin neukázněného chování a s tím související řešení a prevence nekázně. Je zde kladen také důraz na úlohu učitele ve vyučovacím procesu při udržení kázně. A v neposlední řadě jsou zde stručně popsány vývojové zvláštnosti u žáků staršího školního věku ve vztahu ke kázni.

Na základě prostudované odborné literatury bylo zjištěno, že se autoři zabývají především závažnými kázeňskými problémy, jako je šikana, agresivita, drogová závislost, vandalismus a jiné rizikové chování žáků. Velice málo se můžeme v literatuře setkat s běžně se vyskytujícími kázeňskými přestupky, mezi které můžeme zařadit nedovolenou komunikaci, rušivé behaviorální aktivity a odmítání spolupráce.

Autoři publikací se také zaměřují ve svých výzkumech týkajících se nekázně především na pohled učitelů a jiných odborníků, minimálně se však zabývají vnímáním nekázně z pohledu žáků samotných. Pokud je však výzkum zaměřen na vnímání nekázně očima žáků, jedná se spíše o závažné kázeňské problémy.

Nutno podotknout, že autoři se ve většině témat překrývají a doplňují, a proto jsem se snažila získané poznatky shromáždit a přehledně zpracovat tak, aby byly dostatečným podkladem pro vypracování praktické části diplomové práce.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na percepci nekázně ve vyučování z pohledu žáků osmých a devátých tříd. Výzkumným terénem byla zvolena Základní škola v Jablonném nad Orlicí. Jako výzkumný vzorek byli vybráni žáci osmého a devátého ročníku

této základní školy. Výzkumné šetření bylo zrealizováno pomocí dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů. Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit pomocí dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů, jak žáci druhého stupně základní školy vnímají kázeň a nekázeň ve vyučování.

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že nejčastějšími druhy nekázně ve vyučování je nedovolená komunikace a drzost k učitelům. Nejfrekventovanější příčinami neukázněného chování je dle dotazovaných žáků nuda a učitel bez autority. Žáci také uvedli, že kázeň ve vyučování je důležitá z hlediska efektivní výuky a pozitivního psychosociálního klimatu ve třídě. Učitel, který má při vyučování kázeň, má i u žáků autoritu, chová se k žákům prosociálně, vyučuje zajímavě, je důsledný, někdy z něj mají žáci strach nebo má vysoké sociální postavení. Učitel, který kázeň při vyučování nemá, nemá dle žáků ani autoritu, využívá ve zvýšené míře trestů, vyučuje nudným způsobem, neumí řídit výuku, rezignuje na nekázeň a má negativní osobnostní vlastnosti a negativní biologické faktory.

Skupinové rozhovory byly vedeny se skupinou žáků ukázněných a skupinou žáků neukázněných. Na základě skupinových rozhovorů bylo zjištěno, že pohled na příčiny drzého chování se liší u obou skupin. Ukáznění respondenti vidí příčinu v nerespektování autority učitele, za to neukáznění respondenti vidí příčinu v nesympatickém učiteli, nudné výuce a snaze žáků na sebe upozornit. Pohled na nedovolenou komunikaci je u obou skupin respondentů stejný. Pokud žáci komunikují při vyučování bez dovolení učitele, je příčinou především nudná výuka. Předcházet nudě se dá dle shody všech respondentů především zajímavou činností ve výuce. Jak již vyplynulo z dotazníkového šetření, velkou roli hraje v ukázněné třídě učitelova autorita. Respondenti považují za významné pro učitelovu autoritu především jeho důslednost a prosociální chování.

I přesto, že výzkumné šetření bylo provedeno pouze na jediné škole, myslím si, že výsledky výzkumu mohou být inspirací, jak pro začínající pedagogy a vychovatele, tak pro pedagogy a vychovatele s letitou praxí. Je důležité ptát se žáků samotných na jejich pohled a názory na tuto problematiku. Žáci samotní nám mohou být velice nápomocní v hledání příčin jejich chování a mohou nám tak usnadnit řešení nekázně a vypracovat účinnou preventivní strategii týkající se neukázněného chování.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUGER, Marie-Thérèse; BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. vyd. Praha : Triton, 2004, 263 s. ISBN 80-7254-453-5.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň : metody a strategie*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi : učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha : Triton, 2011, 208 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha : Triton, 2005, 298 s. ISBN 80-7254-624-4.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy : jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994, 289 s. ISBN 80-7178-014-6.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HOLUB, Josef; LYER Stanislav. *Stručný etymologický slovník jazyka českého : se zvláštním zřetelem ke slovům kulturním a cizím*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 528 s. ISBN 14-518-82.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEDLIČKA, Richard; KOŤA Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy : analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování : teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001, 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. Třídní management. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, Alena et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. s. 404. ISBN 978-80-247-1734-0.

KUČEROVÁ, Stanislava. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, Alena et al. *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999. s. 185. ISBN 80-7184-857-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích : kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1992, 96 s. ISBN 80-7066-613-7.

LANGOVÁ, Marta; VACÍNOVÁ, Marie. *Jak se to chováš?!*. 1. vyd. Praha : Empatie, 1994. 83 s. ISBN 80-901618-5-5.

LORENZOVÁ, Jitka. Etická výchova. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. *Socialization in the kontext of the family : Parent-Child Interaktion*, In ATKINSONOVÁ, R. L.; ATKINSON, R.C.; SMITH, E. E.; BEM, D.J. *Psychologie*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1995. 862 s. ISBN 80-85605-35-X.

NAVRÁTIL, Stanislav; MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže : jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. 1. vyd. Praha : Grada, 2011, 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.

OBST, Otto. Kázeň ve výuce. In KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto et al. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

ONDŘÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... : informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2003, 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

PAVELKOVÁ, Isabella. Nuda ve škole. In KRYKORKOVÁ, Hana; VÁŇOVÁ, Růžena et al. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha : Triton, 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

Potřeba etické výchovy. *Etická výchova : Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. 2012 [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>

PROCHÁZKOVÁ, Marie. Uvedení do etopedie. In PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. vyd. neu. Brno : Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In : *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2007, 2010 [cit. 2013-07-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21592>

ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. 1. vyd. Praha : Universita Karlova, 1973. 150 s. ISBN neu.

SOLFRONK, Jan et al. *Učitelství jako profese*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2000, 70 s. ISBN 80-7083-390-4.

ŠEĐOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠEĐOVÁ, Klára. Zakotvená teorie. In ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Hloubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠUBRT, Jiří. Několik poznámek o problému autority z pozic sociologické teorie. In VALÍŠOVÁ, Alena; BRATSKÁ, Mária et al. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 2005. ISBN 80-86642-43-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

## SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 – Rozložení respondentů dle pohlaví.....	53
Tab. č. 2 – Rozložení respondentů dle navštěvovaného ročníku.....	53
Tab. č. 3 – Rozložení respondentů dle dojíždějících či místních .....	54
Tab. č. 4 – Rozložení respondentů dle známek z chování .....	54
Tab. č. 5 – Prekoncept nekázně .....	55
Tab. č. 6 – Prekoncept kázně .....	56
Tab. č. 7 – Frekvence neukázněného chování .....	56
Tab. č. 8 – Druhy neukázněného chování u spolužáků respondentů .....	57
Tab. č. 9 – Neukázněnost z hlediska vlastního soudu respondenta .....	58
Tab. č. 10 – Druhy neukázněného chování u respondentů .....	58
Tab. č. 11 – Faktory ovlivňující neukázněné chování u respondentů.....	59
Tab. č. 12 – Faktory ovlivňující neukázněné chování u spolužáků respondentů .....	60
Tab. č. 13 – Činnosti učitelů, kteří nemají kázeň ve výuce .....	60
Tab. č. 14 – Důvody pro nerespektování učitele .....	61
Tab. č. 15 – Činnosti učitelů, kteří mají kázeň ve výuce.....	62
Tab. č. 16 – Důvody pro respektování učitele .....	63
Tab. č. 17 – Důležitost kázně ve výuce .....	63
Tab. č. 18 – Důvody pro důležitost kázně ve výuce .....	64

## PŘÍLOHY

### *Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky*

#### **DOTAZNÍK PRO ŽÁKY**

Číslo dotazníku:

**Muž – žena** (zakroužkujte)

**Dojíždějící – Místní** (z Jablonného nad Orlicí) (zakroužkujte)

Známka z chování na posledním vysvědčení (zakroužkujte):

**1- velmi dobré**

**2 – uspokojivé**

**3 – neuspokojivé**

Milý(á) žaku/žákyně!

Ráda bych Vás poprosila o spolupráci při zpracování mé diplomové práce. Tématem diplomové práce je kázeň na základních školách. Velice mne zajímají Vaše názory na tuto problematiku.

Při vyplňování dotazníku, prosím, postupujte od jedné položky ke druhé a nepřeskakujte žádnou z nich. V případě nedostatku místa využijte druhou stranu listu a odpověď označte.

Děkuji za Váš čas a upřímnou spolupráci.

**1. Co si představíte, když se řekne slovo NEKÁZEŇ?**

**2. Co si představíte, když se řekne slovo KÁZEŇ?**

**3. Jak často jsou žáci u Vás ve třídě neukáznění?**

(Na škále zakroužkujte, jak často se objevuje neukázněné chování ve Vaší třídě.)

5	4	3	2	1
Téměř vždy	Často	Někdy	Zřídka	Téměř nikdy

**4. Jakým způsobem jsou u Vás ve třídě žáci neukáznění?**  
(Můžete zakroužkovat více odpovědí.)

- a) Mluví při hodině, když nemají.
- b) Chodí při hodině z místa, když nemají.
- c) Jsou drzí na učitele.
- d) Ničí věci (učebnice, pomůcky na hodinu), které nejsou jejich.

- e) Neplní úkoly, které jsou jim zadány.
- f) Spí při hodině.
- g) Píší smsky při hodině.
- h) Jiné.....

**5. Byl/a jste někdy ve škole neukázněný/á?**

- a) Ano
- b) Ne

**6. Jakým způsobem jste byl/a neukázněný/á? (Vyplňte, pokud jste v otázce 5. zaškrtl/a Ano.)**

.....

.....

.....

**7. Proč jste byl/a neukázněný/á? (Vyplňte, pokud jste v otázce 5. zaškrtl/a Ano.)**

.....

.....

.....

**8. Proč si myslíte, že jsou Vaši spolužáci ve třídě neukáznění?**

.....

.....

.....

**9. Co dělají učitelé při vyučování, kteří nemají ve třídě kázeň?**

.....

.....

.....

**9. a) Proč tyto učitele žáci nerespektují?**

.....

.....

.....

**10. Co dělají učitelé při vyučování, kteří mají ve třídě kázeň?**

.....

.....

.....

**10. a) Proč tyto učitele žáci respektují?**

.....

.....

.....

**11. Myslíte si, že je kázeň při vyučování důležitá?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

**12. Zdůvodněte odpověď z otázky číslo 11.**

.....

.....

.....



## **Příloha č. 2 – Rozhovory s žáky**

### **Skupina 1**

#### Komunikace bez vyvolání

Nejčastějším projevem nekázně ve vyučování je komunikace bez vyvolání.

Z jakého důvodu si myslíte, že žáci komunikují bez dovolení učitele?

*Tak jako že se nuděj, třeba paní učitelka povídá, třeba v dějepise, co se povídá, tak žáci nemají, co dělat.*

*Se nechce zvedat ruka.*

Co si nejčastěji žáci při komunikaci ve vyučování bez dovolení učitele sdělují?

*To je různě, tak já nevím, jestli jdou třeba dneska ven nebo...to je různý. Nebo co je k obědu.*

*Tak toho je víc, třeba co budem psát, náký prověrky nebo že se bavíme, co venku.*

Jak nejčastěji učitelé reagují na žáky, kteří se baví při vyučování bez jeho dovolení?

*Okřiknou je. Nejčastějč asi.*

Takže křičí?

*No, ale jak kdo.*

*A jak na koho.*

*Jdi za dveře! Kam šel?*

Posílají za dveře?

*No taky.*

*Jak kdo a jak koho.*

*Nebo třeba rozsazujou. Si zas jde sednout do volné lavice.*

*No tak to zaleží taky na učitelích hodně.*

Napadá vás, jak by mohl učitele nedovolené komunikaci předcházet?

*Jako bavit se jako s každým jako by jako se všema. Když se pak baví třeba jen se dvouma lidma, tak to je jako...*

*V přední lavici...*

*V přední lavici a ty vzadu jako se musí vypovídat.*

*Aby nás to trochu bavilo, když bereme něco, co nás nebaví, tak určitě děláme něco jinýho, že jo.*

### Drzost k učiteli

Druhým nejčastějším projevem nekázně ve vyučování je drzost k učiteli.

Z jakého důvodu si myslíte, že jsou žáci k učiteli drzí?

*Jako, že z něj nemají respekt jako by.*

Můžete mi přiblížit, jakým způsobem se drzost žáků k učiteli projevuje? (Co mu říkají? Jak se k němu chovají?)

*Tak asi odmlouvání a takový to jako...*

*Nebo nejde k tabuli prostě a odmlouvá a L. to ukecá...že nejde třeba prostě.*

*No tak třeba s nějakým úkolem, že pak říká, že to prostě třeba dělat nebude. A tak takhle.*

Takže nejsou třeba sprostý?

*Ne.*

*To ne.*

Jak nejčastěji učitelé reagují na drzost žáků?

*Tak třeba možná jen jako něco jen řeknou, jako že třeba, co si to dovolujou, ale jako že...*

*Nic zvláštního.*

*Tak vono to není jako zas..*

*To je na učitelích, protože ta mladší generace to jako moc neřeší a ty starší to řešej.*

Napadá vás, jak by mohl učitel drzému chování žáků předcházet?

*Tak tomu se asi nedá moc předcházet. To je jako na tom žákovi, jak se prostě chová. Třeba někdo, kdo prostě chodí do školy nerad nebo je nákej, jsou s ním třeba nějaký problémy, tak to asi bude furt stejný.*

*Pak se třeba k němu přidaj i další, že jo. Pak jako nic neudělaj s tím.*

### Nuda

Nejčastější příčinou nekázně ve vyučování je nuda.

Co by podle vás měli učitelé dělat, abyste se při vyučování nenudili?

*Tak spolupracovat jako s každým, jako se všema, ne jako první dvě lavice jako, zbytek jako, ať si dělá, co chce.*

*No třeba aby se všichni zapojili.*

*V chemii mě to vůbec nebaví, protože si furt čteme jen z knížky, občas si zapíšeme zápis a nic neuděláme, aby sme třeba nějaký pokusy a nebo..*

*No a když děláme pokus, tak nám to akorát pustí jen přes počítač.*

*To jo no a ještě to neumí pustit jako no.*

*Třeba ve fyzice děláme všechno, různý pokusy skoro každou hodinu. Tak to je dobrý.*

*Zkoušíme si to sami, ne jen že to zkouší ten učitel.*

*Praktická výuka.*

Kdybyste byli vy učitelé, jak byste pracovali s žáky ve výuce, aby se nenudili?

*No tak já bych třeba, že bych s nima nečet furt ty knížky a psal zápisy. Třeba pustil nějaký film k tomu nebo něco takovýho. Dokument. Jako takhle hodně a třeba pak nějaký ty jakože pokusy nebo něco teda jakoby, aby každéj si to zkusil.*

*A abysme furt nemuseli jenom z tej knížky dělat a tak.*

*Furt sedět a koukat to je o ničem.*

*A poslouchat.*

*Se nic nenaučíme.*

### Autorita učitele

Co si představíte pod pojmem autorita?

*No tak, jak to je, nějaký pravidla prostě, že nepřineseš si úkol, tak napíšeš třeba, nevím, padesát krát nepřinesl úkol, ne že když ho nepřinese, tak to nechá bejt.*

*Že třeba když ty mladí učitelé nebo takový ty ty a tak když třeba jsou jakože drzí někdo, tak jim na to jako nic neřeknou a tak to pak by si tam mohl každéj dělat úplně, co chce jako. Když řekne, že dá pětku, tak už si to půlka třídy rozmyslí.*

Jaký je učitel, který má u žáků autoritu?

*Třeba je víc přísný než ty ostatní.*

*Ví, co s nima chce dělat.*

*A není s ním sranda.*

*Jako je sranda, ale všechno má své meze.*

*Když mi děláme dobře, tak on se k nám taky bude chovat dobře. A když nebudeme dělat, tak za to bude nuda.*

Jaký je učitel, který nemá u žáků autoritu?

*(Vlastnosti, dovednosti)*

*Tak dělá všechno, co ta třída jakoby řekne, já nevím, tak: „Pojedeme třeba do Prahy.“, tak řekne: „Jo tak jo.“*

Jako, že mu je všechno jedno?

*Jo.*

Jak jste říkali, že s učitelem, který má autoritu, není sranda, je s tímto učitelem, co nemá autoritu, sranda?

*Jak kdy.*

*Ten spíš víc křičí ještě.*

*Takže ho vůbec neposloucháme.*

Skupina 2

#### Komunikace bez vyvolání

Nejčastějším projevem nekázně ve vyučování je komunikace bez vyvolání.

Z jakého důvodu si myslíte, že žáci komunikují bez dovolení učitele?

*No tak že je potom ten učitel nevybere, když se hlásí a on to ví a potřebuje dobrou známku. Nevybere ho ten učitel, tak se snaží.*

*Třeba si chce zlepšit vztah k tomu učiteli, takže to na něj rovnou všechno vysype. Všechno, co ví.*

*Nebo se prostě nudí.*

Co si nejčastěji žáci při komunikaci ve vyučování bez dovolení učitele sdělují?

*Zážitky o volném čase.*

*Nebo jen tak komunikují prostě.*

*Třeba se domlouvají na následující, co budou spolu podnikat.*

*Tak co je baví a tak že jo.*

*Tak když je třeba nudná hodina, tak už je to nebaví, tak se prostě baví o něčem jiném.*

Jak nejčastěji učitelé reagují na žáky, kteří se baví při vyučování bez jeho dovolení?

*Vyhoděj ho za dveře.*

*Třeba jakoby úkol navíc.*

*Celá třída si napíše test.*

*Nebo se třeba protáhne hodina.*

*Po škole jsou někdy.*

*Celá třída.*

Celá třída je po škole?

*No.*

*Nikdo tam stejně nechodí.*

Napadá vás, jak by mohl učitel nedovolené komunikaci předcházet?

*Dělat tu hodinu zábavnější, promítat třeba různé fotky nebo tak, aby se nebavili.*

*Mluvit nahlas.*

*Tak já nevím, třeba ty, co se bavěj, tak si je posadit dopředu, aby na ně viděl.*

### Drzost k učiteli

Druhým nejčastějším projevem nekázně ve vyučování je drzost k učiteli.

Z jakého důvodu si myslíte, že jsou žáci k učiteli drzí?

*Machrujou.*

*Třeba je to nebaví vůbec.*

*Nebo nemaj rádi toho učitele.*

*Ten učitel jim dělá naschvály.*

Můžete mi přiblížit, jakým způsobem se drzost žáků k učiteli projevuje? (Co mu říkají? Jak se k němu chovají?)

*Tykaj.*

*Mluvěj nahlas, když se nepřihlásej.*

*Jsou furt otočený zády k němu a bavěj se dozadu s lavicema.*

*Nepíšou si zápisy, nemaj sešit, nenosej pomůcky.*

*Třeba házej po třídě něco, třeba papírky nebo tak.*

*Hrajou třeba na mobilu.*

*Otravujou ostatní.*

Jsou na učitele i sprostý?

*Taky.*

*Jo taky.*

*Nedávají žákovský knížky.*

Co nejčastěji říkají žáci učitelům drzým způsobem?

*Drž hubu.*

*Ne nedám ti ten mobil.*

*Nic jsem neuděl.*

*Nech mě žít.*

*Co já?*

Jak nejčastěji učitelé reagují na drzost žáků?

*Daj facku.*

*Začnou rvát po celý třídě.*

*Seberou žákovskou knížku a napíšou poznámku.*

*Přesaděj jinam, do jiné lavice, třeba blíž k učiteli.*

*Stěžujou si třídní.*

*Říkaj to na poradě třeba.*

*Neposílaj na výlet školní.*

Napadá vás, jak by mohl učitel drzému chování žáků předcházet?

*Tak já nevím, tak jako ho posadit rovnou někam dopředu třeba. Už ze začátku udělat jiné zasedací pořádek. Jako aby to vyhovovalo tomu učiteli.*

*Udělat to zábavnější. Pouštět filmy.*

*Něco s nima dělat.*

*Dávat lehčí prověrky.*

*Hlásit prověrky dopředu.*

*Projít s něma ty témata, který budou v těch prověrkách.*

### Nuda

Nejčastější příčinou nekázně ve vyučování je nuda.

Co by podle vás měli učitelé dělat, abyste se při vyučování nenudili?

*Udělat tu hodinu zábavnější.*

A jak?

*Chodit na počítače, nevím, pouštět třeba občas nějaký videa.*

*Vyprávět různé příběhy, aby se to líp zapamatovalo.*

*No ty filmy, dokumentární, třeba o přírodopisu nebo tak.*

*Třeba něco zkoumat. Třeba v přírodopisu mikroskopem nebo tak.*

*No nebo se těm žákům věnovat prostě, jakoby každému, co nejvíc by to šlo, že jo.*

Kdybyste byli vy učitelé, jak byste pracovali s žáky ve výuce, aby se nenudili?

*Tak dávat jim prostor mluvit třeba, aby ta hodina byla volnější, aby nemuseli jenom sedět a poslouchat a nebo opisovat něco.*

*Aby mohli se s tím učitelem nějak bavit.*

*Tak třeba nějaký referáty dělat, aby byli i lepší známky.*

*Třeba vyprávět nějaký příběhy, z minulosti třeba, když je dějepis.*

*Třeba i vlastní názor na to.*

*Dělat zápisy i s obrázkama, jako aby to nebylo jen opisování z tabule.*

*Třeba tisknout ty zápisy těm dětem, aspoň by se nenudily při tom opisování.*

*No tak třeba bejt na ně hodnější, ale ne zas úplně, aby zas na ně nebyli drzí. Jako aby si zas nedovolovali.*

### Autorita učitele

*Co si představíte pod pojmem autorita?*

*Respekt.*

*Že si ty žáci nebudou dělat, co chtěj, že budou respektovat učitele.*

*No tak nějaký jasný pravidla před tím. A když se poruší, aby dostali nějaký trest a když ne, tak to bude v pohodě. Třeba aby se k tomu přihlížela i známka, když třeba se pracuje v hodině, tak aby byla lepší známka.*

*Aby ten učitel měl lepší vztah k žákům, aby se k nim choval dobře.*

Jaký je učitel, který má u žáků autoritu?

*Zábavný. Říká všechno, jak ho napadne.*

*Kamarádí se s náma.*

*Normálně zdraví.*

*Chodí ven s náma třeba.*

*Pouští filmy, chodíme na počítače a podobně.*

*No tak jako bere to ze srandy, občas řekne nákej vtip a tak.*

Respektujete ho?

*Jo.*

Máte zadaný nějaký pravidla?

*No.*

*A když ne, tak začne křičet, potom se ale zase srovná a je to v pořádku.*

*Třeba čtvrtletky dává v pohodě a opravuje to co nejrychleji. Dává mírný bodování. A dává třeba šanci zlepšit si na konci roku tu známku.*

*Třeba ty testy řekne, napište, co víte a já se v tom náko přeberu a každé tam napíše to, co ví a není přísnější.*

Naučí vás takový učitel něco?

*Jo.*

*Protože to bere tou zábavnou formou. Jak se to říká mezi sebou, takže si to i takhle zapamatuje.*

Jaký je učitel, který nemá u žáků autoritu?

*(Vlastnosti, dovednosti)*

*Přísnější.*

*Když se mu něco nepovede, tak je naštvanější. Když se něco neudělá, tak je třeba přísnější hodně a křičí. Aby nikdo nechodil na počítače a opisuje se jenom z tabule celou hodinu. A když to stihnem, tak opisujem další zápis.*

*Nepřiznává své chyby třeba.*

*Dává třeba špatný známky, že se ptám.*

*Třeba neřeší, jak se třeba učíme... Třeba třídní neřeší problémy ve třídě, řeší jenom to svoje. A když jakoby něco není v pořádku, tak zakáže výlet nebo tak. Neřeší s náma výlet a podobný takovýhle aktivity. Řekne, ať si to uděláme sami a když se nedokážeme dohodnout, tak řekne, že je to naše chyba a potom všem učitelům řekne, jaký jsme špatný a potom všichni učitelé na nás mají taky svůj vlastní názor.*



**Příloha č. 3 – Přehled kategorií s obsaženými kódy**

**Položka č. 1 – Co si představíte, když se řekne slovo NEKÁZEŇ?**

Kategorie
Nevhodné chování
Nerespektování autority
Porušování norem
Chaos (zmatek) ve třídě
Nevychovanost

**Položka č. 2 – Co si představíte, když se řekne slovo KÁZEŇ?**

Kategorie
Vhodné chování
Respektování autority
Dodržování norem
Klidná výuka
Vychovanost

**Položka č. 4 - Jakým způsobem jsou u Vás ve třídě žáci neukáznění?**

Kategorie	Kódy
Rušivé verbální aktivity	Nedovolená komunikace, Drzost
Odmítání spolupráce	Neplnění úkolů, Spaní
Rušivé behaviorální aktivity	Opouštění místa bez dovolení, Ničení věcí, Manipulace s mobilními telefony a IT, Posílání „psaníček“, Házení předmětů po třídě či učitelích, Jídlo při hodině

**Položka č. 6 - Jakým způsobem jste byl/a neukázněný/á?**

Kategorie	Kódy
Rušivé verbální aktivity	Nedovolená komunikace, Drzost
Odmítání spolupráce	Neplnění úkolů, Spaní, Nepřipravenost na hodinu
Rušivé behaviorální aktivity	Manipulace s mobilními telefony, Posílání „psaníček“, Jídlo při hodině, Házení předmětů po třídě, Pěstní bitva s kamarádem

**Položka č. 7 - Proč jste byl/a neukázněný/á?**

Kategorie	Kódy
Faktory emoční	Nuda, Puberta, „Blbá“ nálada
Faktory sociální	Projevy sociálního chování, Nesympatický učitel, „Strhnutí“ ostatními
Faktory biologické	Únava, Hyperaktivita
Faktory kognitivní	Ztráta orientace v učivu

**Položka č. 8 - Proč si myslíte, že jsou Vaši spolužáci ve třídě neukáznění?**

Kategorie	Kódy
Faktory sociální	Snaha upozornit na sebe, Učitel bez autority, Nesympatický učitel, „Nevýchova“ v rodině, Současná doba
Faktory emoční	Nuda, Puberta
Faktory situační	Událost v předchozí vyučovací hodině
Faktory biologické	Únava

**Položka č. 9 – Co dělají učitelé při vyučování, kteří nemají ve třídě kázeň?**

Kategorie	Kódy
Verbální tresty	Křik učitele, Napomínání, Vyhrožování
Pracovní tresty	Prověrka, Hromadný test
Prostorová restrikce	Vyloučení za dveře
Rezignace pedagoga	Ignorace nekázně, Učitelův odchod z vyučování
Administrativní opatření	Poznámky, Puntíky
Omezení volného času	„Poškola“
Ztráta výhod	Odebrání věci, Přesazení žáků
Nudná výuka	Nudná výuka

**Položka č. 9 a) - Proč tyto učitele žáci nerespektují?**

Kategorie	Kódy
Učitel bez autority	Učitel bez autority, Ignorance nekázně, Neschopnost zjednání klidu
Negativní osobnostní vlastnosti	Nesympatický učitel, Kamarádský přístup, Nepochopení pro žáky, Nedůslednost
Nezvládnuté didaktické dovednosti	Nudná výuka, Neznalost výkladu, Nedůležitost předmětu, Učitel neumí učit
Negativní biologické faktory	Vzhled, Věk
Žákovská provokace	Upoutání pozornosti, Testování učitele

**Položka č. 10 - Co dělají učitelé při vyučování, kteří mají ve třídě kázeň?**

Kategorie	Kódy
Zajímavá výuka	Vyučování, Zajímavá výuka
Prosociální chování	Milé chování k žákům, ochota pomoci, Smysl pro humor, Umění naslouchat, Komunikace s žáky, Spokojený, klidný učitel
Přísnost	Přísnost
Vysoké sociální postavení	Ředitel
Práce s proxemikou	Procházení mezi lavicemi

**Položka č. 10 a) - Proč tyto učitele žáci respektují?**

Kategorie	Kódy
Prosociální chování	Sympatický učitel, Humor, Ochota pomoci
Autorita učitele	Autorita
Strach z učitele	Strach
Zajímavá výuka	Zajímavá výuka
Sociální role	Postavení ve škole

**Položka č. 12 - Zdůvodněte odpověď z otázky číslo 11.**

Kategorie	Kódy
Důvody vzdělávací	Žáci se naučí více, Přípravenost na písemky
Klima třídy	Příjemná hodina, Klid